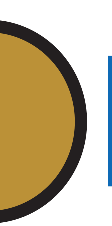
Anglais, langue seconde

Programme de base
Programme enrichi





Présentation commune des programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde

Deux programmes d'anglais, langue seconde, sont offerts au deuxième cycle du secondaire : le programme de base et le programme enrichi. Tous deux sont conçus pour mieux répondre aux différents besoins des élèves et leur offrir un contexte d'apprentissage stimulant. L'élève du programme de base poursuit les apprentissages amorcés au premier cycle du secondaire, alors que celui du programme enrichi possède les aptitudes nécessaires pour aller encore plus loin que le programme de base. La plupart des élèves du programme enrichi sont issus du programme enrichi du premier cycle du secondaire ou ont acquis une expérience tout aussi enrichissante en anglais en dehors du contexte scolaire.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève du programme de base et celui du programme enrichi sont en voie de devenir compétents dans l'apprentissage des langues, ce qui leur servira tout au long de leur vie. Tous deux continuent de développer les trois compétences des programmes du deuxième et du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire, soit *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*. Ils sont capables de transférer le bagage linguistique et culturel acquis dans leur langue maternelle pour l'apprentissage de l'anglais. Ils puisent dans leur connaissance du français (par exemple de la grammaire et du vocabulaire) pour développer leur compétence linguistique en anglais. L'élève du programme de base continue d'améliorer sa capacité à communiquer en anglais dans des situations qui conviennent à son âge, à ses besoins et à ses champs d'intérêt. Il a encore tout de même besoin d'être guidé par l'enseignant et soutenu par ses pairs. L'élève du programme enrichi, quant à lui, a déjà acquis une certaine assurance dans l'apprentissage d'une langue seconde et explore un vaste éventail de problématiques complexes et d'idées abstraites en anglais. En outre, il exploite plus à fond les démarches de réponse, d'écriture et de production. Les élèves des deux programmes réfléchissent à leur processus d'apprentissage, mais celui du programme enrichi, qui a acquis une plus grande compétence en communication, est davantage en mesure de relever et de corriger ses propres erreurs et d'offrir une rétroaction constructive à ses pairs.

L'élève du programme de base et celui du programme enrichi sont en voie de devenir compétents dans l'apprentissage des langues, ce qui leur servira tout au long de leur vie. Tous deux continuent de développer les trois compétences des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire.

L'interaction orale est essentielle à l'apprentissage de l'anglais. L'élève du programme de base essaie d'utiliser et d'élargir son répertoire linguistique tout en réalisant des tâches et en exprimant ses idées et ses points de vue. L'élève du programme enrichi possède déjà assez de langage pour converser en anglais avec une certaine aisance. Il continue donc à perfectionner son répertoire linguistique et participe à différentes situations de communication avec aisance. L'élève du programme de base continue d'acquérir de l'aisance et de la précision dans sa façon de s'exprimer à mesure qu'il devient plus compétent dans l'apprentissage de la langue seconde, tandis que celui du programme enrichi vise une plus grande précision dans la formulation de ses messages afin de communiquer encore plus efficacement en anglais.

Tous explorent des textes authentiques variés : textes courants, littéraires et informatifs. Ils construisent le sens des textes au moyen de la démarche de réponse. Dans le programme de base, l'élève écoute, lit et visionne des textes correspondant à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier; dans le programme enrichi, les textes portent sur des problématiques de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites. L'élève du programme enrichi démontre une compréhension plus approfondie des textes par la réalisation de tâches de réinvestissement, qui sont d'une plus grande complexité.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève du programme de base et celui du programme enrichi sont déjà familiers avec la démarche d'écriture de textes et la démarche de production de textes médiatiques, qu'ils continuent d'adapter selon la situation. Ils expérimentent ces démarches en mettant à l'essai de nouvelles façons d'écrire ou de produire. L'élève du programme enrichi s'est constitué un répertoire linguistique plus vaste, de sorte qu'il est davantage en mesure d'utiliser les diverses démarches avec plus de souplesse et de laisser davantage libre cours à sa créativité et à son style personnel.

Élèves des programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire

Voici un tableau des principales caractéristiques de l'élève du programme de base et de celui du programme enrichi lorsqu'ils développent les trois compétences des programmes d'anglais, langue seconde, tout au long du deuxième cycle du secondaire. Il ne s'agit pas des attentes de fin de cycle.

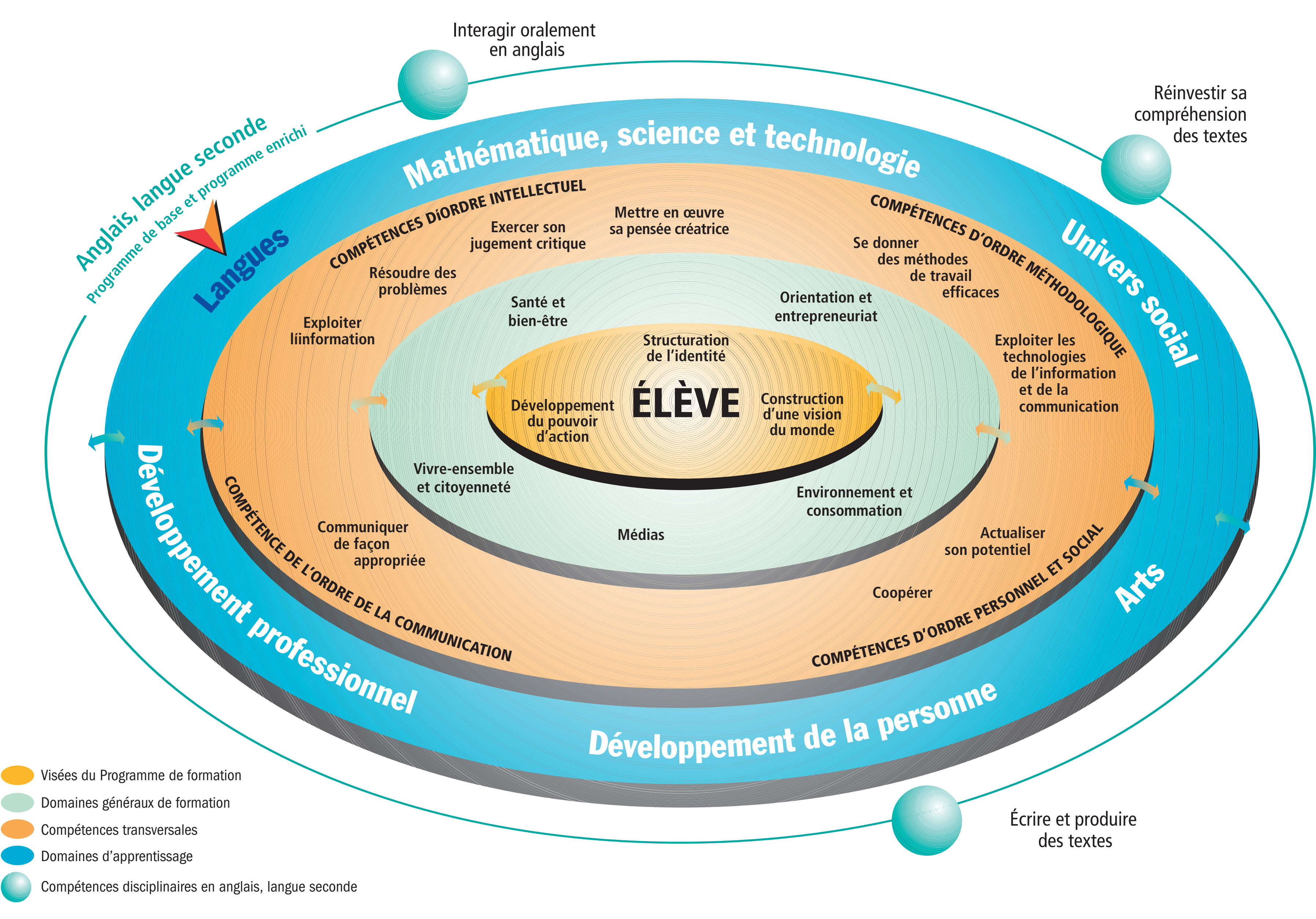
	Élève du programme de base	Élève du programme enrichi
Profil de l'élève	• Réussite du programme de base d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire • Besoin de l'enseignant comme modèle linguistique et culturel • Besoin de l'enseignant et des pairs pour la gestion des stratégies et des ressources	• Réussite du programme enrichi d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire ou autre expérience enrichissante de l'anglais acquise en dehors du contexte scolaire • Manifestation d'une plus grande connaissance de l'anglais et des cultures anglophones en classe • Plus grande autonomie dans la gestion des stratégies et des ressources
Interagir oralement en anglais	• Communication en anglais dans toutes les situations en classe, avec soutien • Accent sur l'aisance avec laquelle le message est transmis • Expérimentation et élargissement du répertoire linguistique	• Communication en anglais avec assurance et spontanéité dans toutes les situations en classe • Accent sur la précision de la formulation du message • Perfectionnement du répertoire linguistique • Attention accordée aux conventions sociales et aux nuances de la langue
Réinvestir sa compréhension des textes	• Capacité d'écouter, de lire et de visionner des textes principalement en rapport avec ses expériences, ses préoccupations et ses champs d'intérêt • Besoin de plus de temps que l'élève du programme enrichi pour dégager le sens littéral des textes au cours de la démarche de réponse • Besoin d'être guidé dans le choix, l'organisation et l'adaptation des connaissances tirées des textes en vue de la réalisation d'une tâche de réinvestissement	• Capacité d'écouter, de lire et de visionner une grande variété de textes portant sur des sujets de plus en plus complexes et des idées de plus en plus abstraites • Compréhension approfondie, tenant davantage compte des nuances des textes • Plus grande autonomie dans le choix, l'organisation et l'adaptation des connaissances tirées des textes en vue de la réalisation d'une tâche de réinvestissement
Écrire et produire des textes	• Capacité d'écrire et de produire des textes principalement en rapport avec ses expériences, ses préoccupations et ses champs d'intérêt • Attention particulière accordée à la préparation et à la rédaction d'ébauches de textes écrits et médiatiques dans le cadre des démarches d'écriture et de production • Tentatives d'utilisation d'un répertoire linguistique précis dans l'écriture et la production de textes	• Capacité d'écrire et de produire des textes variés portant sur des questions de plus en plus complexes et des idées de plus en abstraites • Attention particulière accordée à l'amélioration (révision et correction) de textes écrits et médiatiques dans le cadre des démarches d'écriture et de production • Adoption d'un style personnel dans l'écriture et la production de textes
Autorégulation	• Besoin d'aide dans la réflexion à propos de son processus d'apprentissage • Besoin d'aide pour relever et corriger ses erreurs	• Capacité d'offrir une rétroaction constructive dans la réflexion à propos de son processus d'apprentissage • Plus grande autonomie pour relever et corriger ses erreurs

Anglais, langue seconde

Programme de base

Table des matières

Apport du programme de base d'anglais, langue seconde, au Programme de formation



Programme de formation de l'école québécoise

Présentation du programme de base d'anglais, langue seconde

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones de la province, du reste du Canada et de partout dans le monde. Cela leur donne également la possibilité d'accéder à une profusion de sources d'information et de divertissement offertes en anglais. Pensons, entre autres, aux magazines, à la radio, à la télévision ou encore aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Le programme de base d'anglais, langue seconde, poursuit les trois visées du Programme de formation de l'école québécoise, soit aider l'élève à structurer son identité, à construire sa vision du monde de même qu'à développer son pouvoir d'action. En effet, dans la classe d'anglais, langue seconde, l'élève structure son identité en coopérant, en parlant de ses valeurs, de ses idées et de ses points de vue et en réfléchissant à son processus d'apprentissage. En apprenant l'anglais, il construit sa vision du monde, puisqu'il est amené à découvrir et à comprendre d'autres cultures. L'apprentissage de l'anglais lui donne aussi un autre moyen d'explorer et de promouvoir sa propre culture. Enfin, il développe son pouvoir d'action en assumant la responsabilité de son apprentissage et en prenant part au choix des problématiques à aborder en classe.

Les trois compétences du programme sont développées en synergie, dans un contexte d'apprentissage interactif. La compétence Interagir oralement en anglais *est le pilier des deux autres compétences, puisque l'élève parle anglais dans toutes les situations en classe.*

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève du programme de base pourra être en mesure de communiquer en anglais pour répondre à ses besoins et développer ses champs d'intérêt dans une société en évolution constante. Le programme de base contribue à l'atteinte de cet objectif. En classe, l'élève prend graduellement conscience de l'importance de l'apprentissage de l'anglais pour son avenir personnel, scolaire et professionnel. Le programme favorise également l'acquisition des qualités dont aura besoin l'élève pour actualiser son potentiel tout au long de sa vie : l'autonomie, la confiance en soi, l'esprit d'initiative, la capacité de se fixer des objectifs et la satisfaction du travail bien fait.

Le programme de base d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire prend appui sur le bagage acquis par l'élève dans les programmes d'anglais du primaire et du premier cycle du secondaire. Ces programmes reposent sur la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, les approches cognitivistes d'apprentissage des langues et les résultats des études les plus récentes dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde. Ils sont axés sur le développement, chez l'élève, de trois compétences, soit *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension des textes*[1] et *Écrire et produire des textes*.

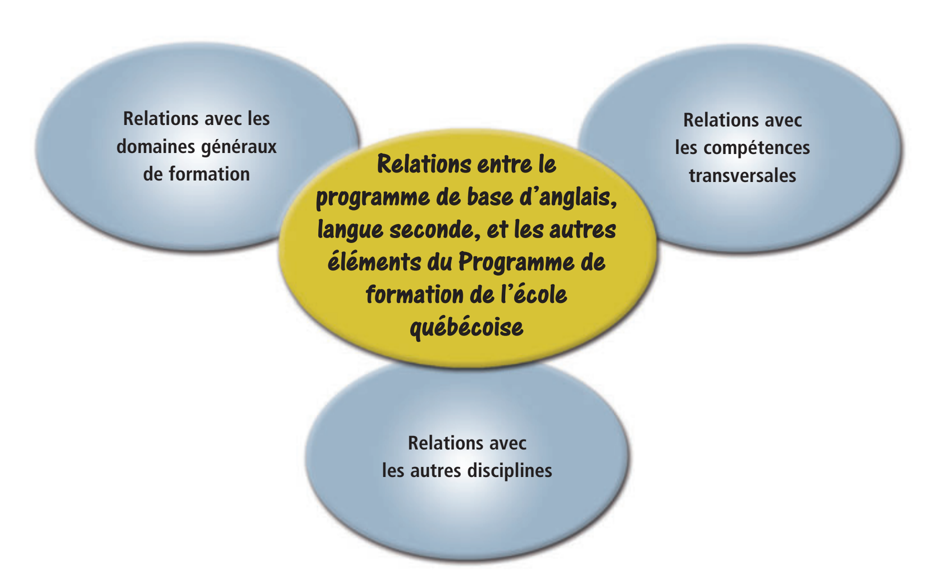
Dans les programmes antérieurs d'anglais, langue seconde, qui étaient fondés sur des objectifs, la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que la production orale et écrite étaient enseignées séparément à des fins spécifiques. Le nouveau programme d'anglais, langue seconde, n'est pas seulement la somme de ces habiletés langagières; il englobe trois compétences développées en synergie, dans un contexte d'apprentissage interactif. Quand l'élève développe une compétence, il sollicite habituellement au moins une des deux autres. Ainsi, la compétence *Interagir oralement en anglais* est le pilier des deux autres compétences, puisque l'élève s'exprime en anglais dans toutes les situations en classe. Lorsqu'il développe sa compétence à réinvestir sa compréhension des textes, l'élève explore des textes variés, en construit le sens avec le concours de ses pairs et de l'enseignant et mobilise sa compréhension dans la réalisation d'une tâche de réinvestissement. Cette dernière requiert l'utilisation des deux autres compétences. Lorsqu'il doit écrire et produire des textes, l'élève le fait dans une intention de communication

1. Dans le présent programme, le terme « texte » fait référence à toute forme de communication (orale, écrite ou visuelle) en anglais.

précise et s'adresse à un destinataire ciblé. Soutenu par l'enseignant et ses pairs, il réfléchit à son processus d'apprentissage et se fixe par la suite de nouveaux objectifs d'apprentissage dans une perspective d'amélioration continue de la langue seconde. La progression de l'élève évolue d'un apprenant guidé par l'enseignant à un apprenant de plus en plus autonome et confiant.

Relations entre le programme de base d'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise vise à aider l'élève à structurer son identité, à construire sa vision du monde de même qu'à développer son pouvoir d'action en vue de devenir un citoyen responsable. Il s'articule autour de trois éléments fondamentaux : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines.



Relations avec les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation portent sur d'importantes problématiques de la vie moderne auxquelles l'élève fait face dans la société actuelle. Le programme de base d'anglais, langue seconde, touche tous les domaines généraux de formation, puisque l'élève doit communiquer pour s'informer sur ces problématiques et en discuter. Voici des exemples de relations entre les compétences du programme de base et quelques domaines généraux de formation. D'autres relations sont décrites dans la section *Sens de la compétence*. Par exemple, pour le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, l'élève est appelé à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que l'élève fait dans le cadre du programme de base, lorsqu'il découvre d'autres cultures et communique en anglais, langue de communication universelle, avec les membres de ces diverses communautés. Par ailleurs, l'intention éducative du domaine général de formation *Médias* est d'amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard de ceux-ci et à produire des documents médiatiques qui respectent les droits individuels et collectifs. Les compétences du programme de base visent à aider l'élève à se faire sa propre opinion lorsqu'il examine des textes médiatiques, y réagit ou en produit. Le programme de base contribue également à la réalisation de l'intention éducative du domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*, qui consiste à amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société. Dans la classe d'anglais, langue seconde, l'élève prend en charge son propre apprentissage et y participe activement. Lorsqu'ils travaillent en équipe, les élèves adoptent des stratégies de coopération et de planification des tâches, qui sont des qualités essentielles dans le monde du travail d'aujourd'hui. L'apprentissage de l'anglais est un atout de taille dont profitera l'élève tant dans sa vie personnelle que dans ses études postsecondaires et sa vie professionnelle.

Les domaines généraux de formation rappellent que la vie, dans son ensemble, est objet d'apprentissage. Toute discipline étant issue de questionnements sur la réalité, elle éclaire les enjeux auxquels ces domaines font référence.

Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires.

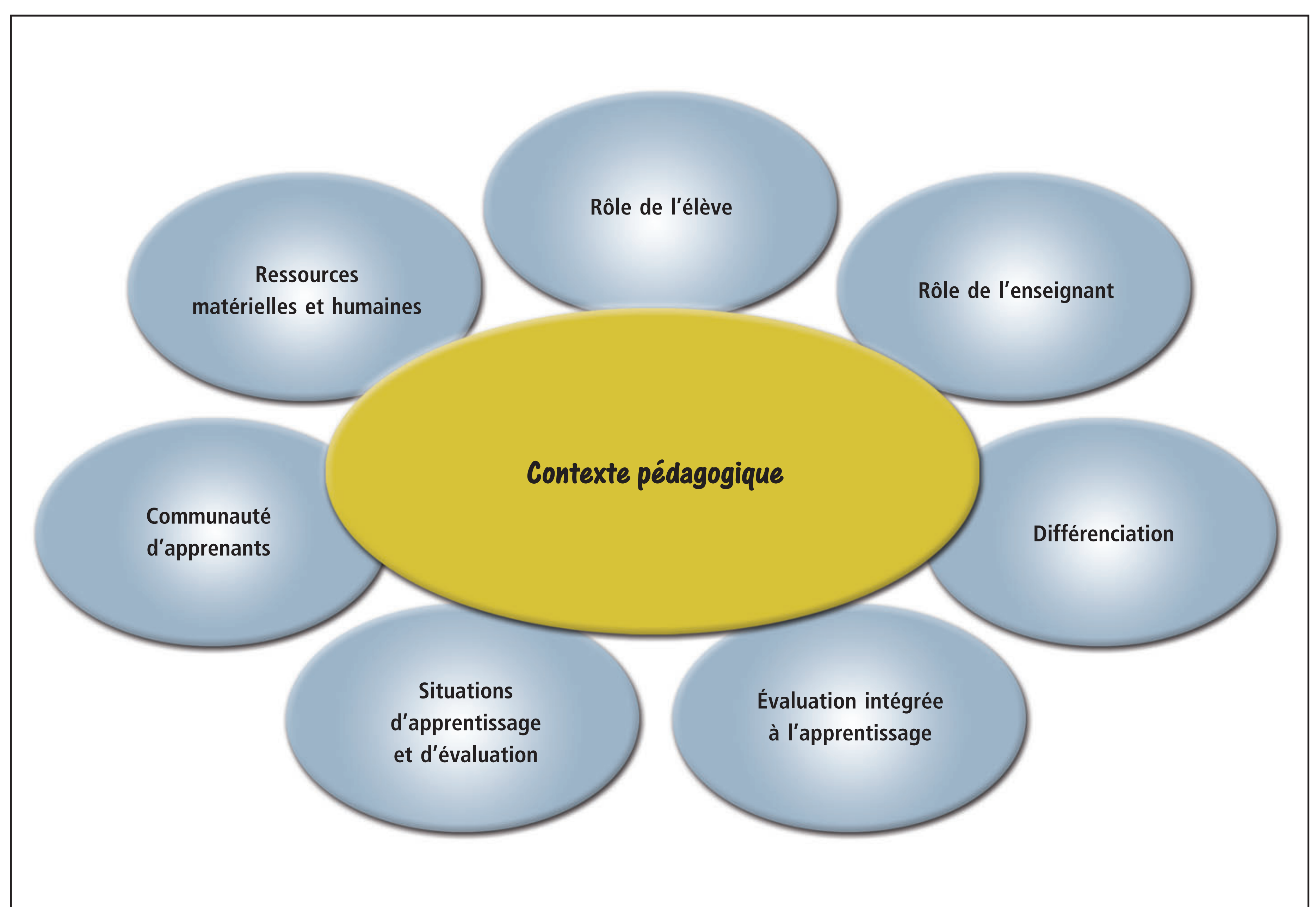
Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales représentent le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires. Elles contribuent au développement des trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, lesquelles contribuent à leur tour à celui des compétences transversales. Voici des exemples de relations entre les compétences du programme de base et quelques compétences transversales. D'autres relations sont décrites dans la section *Sens de la compétence*. L'élève développe la compétence transversale *Coopérer* au moment d'interagir oralement, de construire le sens des textes avec ses pairs pendant la démarche de réponse, de réviser les textes des autres élèves et d'utiliser la démarche de production. Lorsque l'élève développe la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes*, il peut également développer la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* en consultant Internet et des cédéroms pour trouver des textes sur un sujet. S'il a à écrire ou à produire un texte, l'élève doit réfléchir à la meilleure façon de réaliser une tâche et de mettre en œuvre les ressources nécessaires; il développe alors la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces*. De plus, il développe la compétence transversale *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* lorsqu'il examine différentes façons d'aborder un sujet en tenant compte de son style d'apprentissage, lors de l'écriture et de la production de textes.

La réalité se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissance qu'on peut en saisir les multiples facettes.

Relations avec les autres disciplines

Le programme de base d'anglais, langue seconde, est aussi lié à d'autres disciplines du Programme de formation. L'apprentissage de l'anglais permet à l'élève de construire son savoir et de développer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou ailleurs. Il existe des relations manifestes entre le programme d'anglais, langue seconde, et les autres programmes de langue, soit celui de français, langue d'enseignement, et celui d'espagnol, langue tierce. Tous ces programmes visent le développement de compétences en communication et le respect des autres cultures, l'utilisation de démarches, de stratégies et de ressources ainsi que l'exploration de textes variés. L'élève peut réinvestir les stratégies de communication et d'apprentissage de même que les ressources utilisées dans le cours d'anglais, langue seconde, pour développer les compétences du programme d'espagnol, langue tierce. Il fait appel notamment aux compétences du programme de mathématique, en l'occurrence *Déployer un raisonnement mathématique* et *Communiquer à l'aide du langage mathématique*, lorsqu'il interprète les résultats d'un sondage effectué en classe d'anglais, langue seconde. Par ailleurs, dans le cadre du programme de science et technologie, il développe la compétence *Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie* lorsqu'il doit produire des textes médiatiques clairs et précis sur un sujet de nature scientifique. Il transfère cet apprentissage dans la classe d'anglais, langue seconde, lorsqu'il y produit des textes médiatiques. L'anglais devient pour l'élève un moyen supplémentaire d'accéder à d'autres sources d'information. À titre d'illustration, dans des projets du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, l'élève peut entreprendre des recherches sur un événement historique en anglais, dégager le sens des textes qu'il trouve et réinvestir la compréhension qu'il en a dans le cours d'histoire. Sous la dimension esthétique de la culture, le programme de base d'anglais, langue seconde, est lié aux quatre programmes du domaine des arts. En effet, pendant le cours d'anglais, l'élève est amené à explorer l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique de différentes communautés anglophones, ce qui lui permet de mieux comprendre la diversité culturelle et d'établir des comparaisons avec sa propre culture. Le programme de base d'anglais, langue seconde, a aussi des liens avec les programmes du domaine du développement de la personne. Dans le cadre de tous ces programmes, l'élève est appelé à présenter un point de vue articulé, à donner les raisons qui le justifient, à demander des explications et à prendre une distance réflexive face à diverses façons de penser. Le cours d'anglais, langue seconde, contribue au renforcement des capacités métacognitives de l'élève que l'on retrouve dans les programmes du domaine du développement de la personne lorsqu'il régule ses apprentissages et qu'il évalue ses démarches et ses productions.


Rôle de l’élève
Ressources
matérielles et humaines
Rôle de l’enseignant
Contexte pédagogique
Communauté
d’apprenants
Différenciation
Situations
d’apprentissage
et d’évaluation
Évaluation intégrée
à l’apprentissage

Contexte pédagogique

Les trois compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie. Pour optimiser leur développement, il faut réunir certaines conditions. Une description générale de certains éléments du contexte pédagogique est fournie au chapitre 1 du Programme de formation, *Un programme de formation pour le* XXI*e siècle*.

Communauté d'apprenants — **Contexte pédagogique**

La classe d'anglais, langue seconde, forme une communauté d'apprenants propice à l'interaction, à la coopération et à la recherche, où l'élève participe activement à son apprentissage.

Dans la classe d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire, l'élève continue de développer les trois compétences du programme dans un contexte socioconstructiviste, c'est-à-dire à l'intérieur d'une communauté d'apprenants. Cette communauté d'apprenants déborde du cadre de la classe et comprend aussi d'autres personnes, par exemple le personnel de l'école, les élèves avec qui il correspond par courriel ou les conférenciers invités en classe. Les parents font également partie de cette communauté et encouragent leur enfant à apprendre l'anglais et à s'ouvrir aux cultures anglophones. La classe d'anglais, langue seconde, forme une communauté d'apprenants propice à l'interaction, à la coopération et à la recherche, où l'élève participe activement à son apprentissage. Les élèves travaillent ensemble avec l'enseignant pour développer leur compétence communicative, ce qui demande tant un travail individuel qu'un effort collectif. Chacun contribue activement à l'instauration d'un climat d'apprentissage stimulant, empreint de confiance mutuelle et de respect, et laissant place aux différences personnelles. Dans un environnement interactif accueillant, les élèves peuvent apprendre ensemble, construire leur savoir et acquérir des valeurs qui cadrent avec les visées du Programme de formation.

L'interaction orale constitue la toile de fond de toute activité qui se déroule dans la classe d'anglais, langue seconde, car c'est en anglais que se font les communications entre les élèves, d'une part, et entre l'élève et l'enseignant, d'autre part. Lorsqu'ils interagissent pour explorer des idées et discuter de problématiques ayant un lien avec leurs besoins, leurs expériences ou leurs champs d'intérêt personnels, les élèves apprennent à mieux se connaître et à mieux connaître leurs pairs, ce qui renforce le sentiment d'appartenance à la communauté. Grâce à ces interactions, ils apprennent également à respecter le point de vue des autres et à exprimer leurs propres idées avec assurance.

L'élève travaille et réfléchit individuellement, mais coopère aussi, développant ainsi la compétence transversale *Coopérer*. On parle de coopération chaque fois que deux élèves ou plus travaillent ensemble. Les élèves travaillent ensemble à l'atteinte d'un objectif commun, par exemple à la conception d'une brochure touristique ou d'un court métrage sur leur région. Ils peuvent aussi coopérer en vue d'atteindre un but individuel, par exemple prendre part à une discussion de groupe ou rédiger un article à publier sur le site Web de l'école. Dans la communauté d'apprenants, chacun assume un rôle actif de manière à pouvoir apprendre les uns des autres grâce à une rétroaction constructive. L'élève apprend également en observant la façon dont les autres communiquent, travaillent, utilisent des stratégies et mobilisent des ressources.

Ressources matérielles et humaines

Contexte pédagogique

Pour développer les trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, l'élève a besoin d'un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel et pourvu de ressources matérielles et de ressources humaines constituant sa communauté d'apprenants.

Pour développer les trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, l'élève dispose de ressources matérielles accessibles dans un milieu d'apprentissage riche sur le plan culturel de même que de ressources humaines au sein de sa communauté d'apprenants.

La langue et la culture sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées ni enseignées séparément. Un environnement linguistique riche permet à l'élève de mieux comprendre les cultures anglophones. En retour, être exposé à un contexte culturel riche favorise l'apprentissage de l'anglais. On retrouve dans la classe d'anglais, langue seconde, des exemples de ressources linguistiques et culturelles sous différentes formes, comme des affiches consacrées à la langue fonctionnelle, des banques d'expressions, des photographies, des journaux et des magazines. L'élève contribue activement à la création de cet environnement en y affichant les textes qu'il a écrits et produits et en participant au choix des textes utilisés en classe. Ainsi exposé à différentes dimensions culturelles, comme la littérature pour jeunes adultes, le cinéma, l'histoire, les expressions idiomatiques et l'humour, l'élève se familiarise peu à peu aux usages, aux valeurs et aux croyances des anglophones du Québec, du reste du Canada et des quatre coins du monde.

L'élève doit disposer de différentes ressources matérielles pour assurer l'apprentissage et l'évaluation, qu'il s'agisse de banques d'expressions, de listes aide-mémoire, d'encyclopédies, de dictionnaires, de thésaurus ou de grammaires. En classe comme ailleurs, l'élève explore des textes authentiques[2] (ex. romans, journaux, magazines, publicités, émissions de radio et de télévision, films et sites Web). Au sein de la communauté d'apprenants, l'élève peut faire appel au soutien et à la rétroaction de l'enseignant, de ses pairs et d'autres personnes de l'école, de la famille ou de la collectivité. Il est invité à utiliser les ressources matérielles et humaines disponibles en anglais dans son milieu, dans sa région ou dans le monde.

Pour développer les trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, l'élève dispose des technologies de l'information et de la communication (TIC) appropriées (ex. téléviseur, magnétophone, lecteur de cédéroms et de DVD, ordinateur, Internet, logiciels multimédias et matériel informatique de production médiatique). Les TIC sont une source précieuse de motivation pour l'élève et lui donnent le goût d'apprendre l'anglais, puisqu'elles le mettent en contact avec des ressources linguistiques et culturelles anglophones authentiques, et ce, particulièrement dans les régions où l'élève est rarement mis en présence de l'anglais à l'extérieur de la classe. Par exemple, avant d'effectuer un voyage d'échange, une classe peut concevoir son propre site Web, communiquer avec les élèves de l'école d'accueil par courriel et produire un document multimédia collectif pour se présenter. Comme autre exemple, dans le cadre d'un projet visant à comparer les systèmes d'éducation du Canada et d'autres régions du monde, les élèves peuvent envoyer des questionnaires à d'autres élèves par courriel et mettre en pratique les méthodes de navigation pour effectuer des recherches sur Internet. Les atlas, dictionnaires, encyclopédies et documentaires électroniques peuvent servir d'ouvrages de référence. La technologie mise à la disposition de l'élève lui permet d'utiliser la démarche de production, afin de créer, par exemple, un court métrage, un radioroman ou une présentation multimédia.

2. On entend par « textes authentiques » des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux que l'élève est susceptible de trouver en situation réelle.

Rôle de l'élève

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève adopte de nouvelles attitudes, construit son savoir et se dote d'un ensemble de stratégies et de ressources pour devenir compétent dans l'apprentissage des langues, ce qui lui servira tout au long de sa vie. Il tente de communiquer en anglais en dehors de la classe en réponse à ses besoins personnels ou scolaires ou encore en rapport avec un emploi. Pour acquérir davantage d'autonomie dans l'apprentissage de la langue, l'élève y joue un rôle plus actif, mieux avisé et plus responsable. En situation d'apprentissage et d'évaluation, il est impliqué dans certains choix concernant des sujets et des problématiques à explorer, des ressources nécessaires à la réalisation des tâches et de la forme que prendra la production finale (voir la section *Situations d'apprentissage et d'évaluation*). Il participe également à son évaluation. L'élève acquiert un plus grand sens des responsabilités et s'investit davantage dans son apprentissage lorsqu'il participe à la planification des activités de la classe.

Pour acquérir davantage d'autonomie dans l'apprentissage de la langue, l'élève y joue un rôle plus actif, mieux avisé et plus responsable.

L'élève communique en anglais de façon respectueuse avec ses pairs et avec l'enseignant dans toutes les situations en classe. Il apprend à s'exprimer avec plus d'aisance en expérimentant son répertoire linguistique (langue fonctionnelle, vocabulaire et conventions linguistiques) dans différents types de situations : conversation spontanée, interaction orale planifiée et réalisation de tâches. Lorsqu'il interagit oralement, il a recours à différentes stratégies de communication pour contrer des difficultés, comme un manque de vocabulaire. L'élève utilise également des stratégies pour mieux réfléchir à son processus d'apprentissage, traiter l'information, comprendre la langue et interagir avec les autres.

L'élève écoute, lit, visionne, écrit, produit et réagit aux textes. Il explore les démarches de réponse, d'écriture et de production et les adapte avec le temps. Il expérimente différents types de textes, de modèles, d'outils et de ressources et opte pour ceux qui lui conviennent le mieux selon le contexte. Il considère les erreurs qu'il commet comme des éléments à surveiller et à travailler. Aidé par les autres, l'élève prend conscience de ses erreurs, tente de les corriger et s'efforce d'employer la forme correcte dans ses interactions ou textes ultérieurs.

Tout au long de son apprentissage, l'élève adopte une attitude de respect et d'ouverture à l'égard des cultures anglophones. Il compare sa propre culture aux cultures anglophones. Il constate certaines similitudes et différences entre ces cultures et la sienne en examinant leurs dimensions esthétiques, sociologiques et sociolinguistiques respectives. Il prend conscience de l'incidence de la culture dans ses interactions orales en anglais, dans le réinvestissement de sa compréhension des textes de même que dans l'écriture et la production de textes. Il porte un regard sur l'actualité du monde anglophone, ce qui l'aide à mieux comprendre la diversité culturelle.

L'instauration d'un climat d'apprentissage où les élèves sont en confiance est une condition cruciale à l'apprentissage d'une langue seconde. L'élève contribue au maintien de ce climat dans la classe pour pouvoir se risquer volontiers à s'y exprimer en anglais ou à y faire part de ses opinions personnelles. Il fait preuve de tolérance envers les erreurs et les opinions des autres élèves. Lorsque surgit une difficulté, il participe à la recherche et à la mise en œuvre de solutions. Il apprend comment contribuer aux discussions et tirer parti des opinions des autres.

Soutenu par l'enseignant et ses pairs, l'élève régule le développement de ses compétences en examinant d'un œil critique ses attitudes, son répertoire linguistique ainsi que l'ensemble de ses stratégies et ressources. Il revient sur ses démarches et productions, de même que sur ceux de ses pairs, afin de déterminer ce qui a bien ou mal fonctionné. À la lumière de sa propre réflexion et de la rétroaction fournie par l'enseignant et le reste de la classe, il parvient à mieux se comprendre comme apprenant et à reconnaître ses forces et ses faiblesses. Grâce à une réflexion dirigée, il peut définir ses besoins en matière d'apprentissage, se fixer des buts et déterminer quels moyens il convient d'adopter pour parvenir aux buts fixés. L'élève a recours à différents outils pour conserver des traces de son apprentissage (ex. listes aide-mémoire, grilles d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs et portfolios); il est ainsi impliqué dans sa propre évaluation.

Lorsqu'il travaille en équipe, l'élève est appelé à développer la compétence transversale *Coopérer*. Chaque membre de l'équipe est imputable de sa participation et de son travail. L'élève a davantage envie de participer aux tâches communes lorsque son apport personnel est reconnu et qu'il fait l'objet d'une rétroaction constructive. Il adopte un comportement plus responsable envers lui-même et envers les autres, et il joue un rôle important au sein de la communauté d'apprenants.

Rôle de l'enseignant

Contexte pédagogique

À titre de modèle et de guide, l'enseignant s'exprime en anglais en tout temps et exige de l'élève qu'il fasse de même.

L'enseignant d'anglais, langue seconde, joue un rôle de premier plan dans le développement, chez l'élève, des compétences transversales et des compétences du programme. Il planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation complexes, contextualisées et signifiantes. En collaboration avec d'autres enseignants, il élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaires. Il veille à ce que l'élève utilise et réutilise l'anglais, les démarches, les stratégies et les ressources nécessaires en vue de développer les compétences du programme, dans différents contextes. Il guide l'élève et le soutient dans ses apprentissages et le développement des compétences. Il l'expose à la langue et aux cultures anglophones en proposant, en classe, des textes riches sur le plan culturel et en lui donnant l'occasion de rencontrer des anglophones (ex. voyage à Ottawa, sortie pour voir une pièce de théâtre en anglais ou visite d'un conférencier invité en classe). L'enseignant guide l'élève dans sa découverte des cultures anglophones afin qu'il puisse faire des liens entre ces dernières et la sienne (ex. par une lecture sur les fêtes célébrées en Nouvelle-Zélande).

L'enseignant a également un rôle à jouer dans l'évaluation du développement des compétences de l'élève. Il utilise l'évaluation afin de soutenir l'élève dans son apprentissage tout au long du cycle. Il lui offre une rétroaction constructive en se servant d'outils variés : grilles d'évaluation, fiches anecdotiques et entrevues. L'enseignant se sert également de l'évaluation pour juger du niveau de développement des compétences de l'élève au terme de chaque année du cycle.

En sa qualité d'animateur, l'enseignant est un pédagogue attentif, prêt à moduler son enseignement en fonction du niveau, des besoins, des champs d'intérêt et du style d'apprentissage de l'élève, de sorte que celui-ci puisse apprendre et progresser à son propre rythme. L'enseignant permet à l'élève de se prononcer sur le choix des sujets, la réalisation des tâches et l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Il met à contribution la diversité des élèves pour enrichir la communauté d'apprenants. Il s'assure la motivation de l'élève en l'encourageant à établir des liens entre ses apprentissages et les aspects personnel, social et scolaire de sa vie.

L'enseignant veille à établir un climat de confiance où l'élève n'hésite pas à prendre des risques en vue de développer son répertoire linguistique. Bien que ce soit le sens du message qui prime, l'enseignant aide l'élève à communiquer avec précision en mettant l'accent sur la forme (grammaire). Pour ce faire, il a recours à des techniques de rétroaction corrective et propose des activités en contexte.

À titre de modèle et de guide, l'enseignant s'exprime en anglais en tout temps et exige de l'élève qu'il fasse de même. Il enseigne de façon explicite l'usage de la langue et l'utilisation des démarches et des ressources. Il enseigne des stratégies par modelage et incitation. Il guide l'élève dans sa démarche réflexive (autorégulation) en modelant l'utilisation de stratégies métacognitives. Afin d'aider l'élève à communiquer de façon plus autonome en anglais, l'enseignant lui offre beaucoup de soutien pour qu'il expérimente les nouveaux éléments. Ce soutien diminue à mesure que l'élève communique et utilise les stratégies et les ressources avec assurance dans des situations nouvelles. L'enseignant continue à démontrer de l'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais, par exemple en employant de nouvelles expressions ou en parlant de ses livres et films préférés.

Le tableau ci-dessous décrit les rôles essentiels de l'élève et de l'enseignant dans une classe du programme de base d'anglais, langue seconde.

Rôle de l'élève	Rôle de l'enseignant
– S'exprimer en anglais dans toutes les situations en classe – Se risquer à communiquer en anglais et à faire part de ses idées – Interagir de façon respectueuse et coopérer avec les autres – Contribuer au maintien d'un milieu d'apprentissage accueillant – Adopter une attitude de respect et d'ouverture à l'égard des cultures anglophones – S'impliquer dans certains choix concernant les sujets, les tâches et son évaluation – Réaliser des tâches en accordant autant d'importance aux démarches qu'aux productions – Être imputable de sa participation et de son travail au sein d'une équipe – Demander de la rétroaction et l'assimiler – Tâcher de tirer parti de la façon dont l'enseignant et les pairs communiquent en anglais et utilisent les stratégies, les ressources et les démarches – Réguler le développement de ses compétences	– S'exprimer en anglais en tout temps – Encourager l'élève à prendre des risques – Établir et maintenir un milieu d'apprentissage interactif et accueillant – Aider l'élève à découvrir les cultures anglophones – Permettre à l'élève de se prononcer sur le choix des sujets, la réalisation des tâches et son évaluation – Planifier des tâches et des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes – Mettre en pratique la différenciation pour favoriser l'apprentissage et l'évaluation – Collaborer avec d'autres enseignants pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaires – Modeler l'usage de la langue ainsi que l'utilisation de stratégies, de démarches et de ressources – Recourir à l'évaluation comme aide à l'apprentissage pour soutenir l'élève et pour lui permettre de rectifier ses pratiques pédagogiques – Évaluer l'élève en vue de la reconnaissance de ses compétences

Différenciation

Contexte pédagogique

La différenciation implique qu'il faut savoir où en est l'élève dans son apprentissage et l'aider à optimiser son développement, puis rectifier les pratiques pédagogiques en fonction de son niveau, de ses champs d'intérêt et de son style d'apprentissage particuliers.

La différenciation consiste à prendre en considération les besoins d'apprentissage de tous les élèves de la classe d'anglais, langue seconde, tant ceux qui présentent des champs d'intérêt particuliers, des difficultés ou des défis à relever que ceux qui sont plus doués ou talentueux. Cela implique qu'il faut savoir où en est l'élève dans son apprentissage et l'aider à optimiser son développement, puis rectifier les pratiques pédagogiques en fonction de son niveau, de ses champs d'intérêt et de son style d'apprentissage particuliers. En revanche, cela ne signifie pas qu'il faut prévoir des tâches différentes pour chaque apprenant. Pour que chaque élève se voie offrir un défi à sa taille, on doit plutôt lui proposer des tâches où il peut faire des choix, notamment quant au sujet, à la complexité, à la présentation de la production finale et aux méthodes de travail. L'enseignant peut intégrer la différenciation à sa planification en tenant compte de quatre éléments : le contenu, le processus, les productions et le contexte d'apprentissage.

Différenciation quant au contenu

L'enseignant peut différencier le contenu, c'est-à-dire ce qu'il enseigne aux élèves et ses sources d'information. Par exemple, tout en tenant compte des idées des élèves, l'enseignant peut proposer une sélection de textes courants, littéraires et informatifs différents pouvant convenir au niveau de compétence langagière, aux champs d'intérêt, au style d'apprentissage, au sexe et à la culture de chacun. Il peut mettre à la disposition des élèves un vaste éventail de ressources matérielles (ex. magazines pour adolescents, DVD et encyclopédies en ligne) susceptibles de correspondre à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt.

Différenciation quant au processus

Pour ce qui est de la différenciation quant au processus, l'enseignant propose des situations d'apprentissage et d'évaluation qui visent à développer les mêmes compétences chez tous les élèves, mais qui impliquent différents niveaux de soutien ou de complexité. Par exemple, il peut offrir des choix dans une situation d'apprentissage et d'évaluation donnée afin de respecter le style d'apprentissage de chacun. Il peut aussi modifier le délai de réalisation d'une tâche pour pouvoir offrir plus de soutien à un élève en difficulté ou pour permettre à un élève avancé d'approfondir la matière. L'enseignant encourage l'élève à adapter les démarches de réponse, d'écriture et de production et à opter pour ce qui lui convient le mieux, selon le contexte.

Différenciation quant aux productions

La différenciation peut être mise en pratique à l'égard des productions auxquelles l'élève travaille. Par exemple, l'élève peut avoir la possibilité de décider de la forme finale que prendra la réalisation d'une tâche de réinvestissement (ex. bande dessinée, lettre de plainte). Il peut également avoir le choix des outils à utiliser dans l'évaluation de ses productions (ex. portfolios, grilles d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs, entrevues).

Différenciation quant au contexte d'apprentissage

L'enseignant peut appliquer les principes de la différenciation au contexte d'apprentissage. Compte tenu des champs d'intérêt et des besoins des élèves, il instaure un climat de classe où les idées originales et l'esprit d'initiative sont les bienvenus. Il aménage la classe de manière à faciliter le travail en grand groupe ou en petites équipes ou le travail individuel. Il établit une routine qui permettra à l'élève d'obtenir de l'aide de différentes façons (ex. consultation de dictionnaires, d'Internet et de pairs) lorsqu'il sera occupé à répondre à d'autres élèves. Il tient compte de ses propres observations et des réflexions des élèves pour soutenir l'apprentissage et rendre son enseignement plus efficace (régulation).

Évaluation intégrée à l'apprentissage

Contexte pédagogique

Tout au long du deuxième cycle du secondaire, l'enseignant évalue le développement par l'élève des trois compétences du programme de base d'anglais, langue seconde. L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et est prévue dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation vise deux buts distincts : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences acquises au terme de chaque année du cycle et aux fins de sanction des études.

L'évaluation vise deux buts distincts : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences acquises au terme de chaque année du cycle et aux fins de sanction des études.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation correspondent aux aspects importants des compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, qu'il faut observer pour porter un jugement sur leur niveau de développement, et ce, tant au cours du cycle qu'à la fin. Il s'agit de critères qui revêtent un caractère générique, et l'enseignant retient celui ou ceux qu'il souhaite observer, selon la situation d'apprentissage et d'évaluation. Les critères ne sont pas classés par ordre hiérarchique ni chronologique. Ils peuvent porter sur les attitudes, les démarches, les productions, l'autorégulation et l'utilisation des stratégies et des ressources.

L'enseignant se sert de ces critères pour concevoir des outils d'évaluation, tels que des fiches anecdotiques[3] ou des grilles d'évaluation[4], qui serviront à recueillir de l'information sur le développement des trois compétences. Les critères sont expliqués à l'élève, de sorte qu'il sache bien ce qu'on attend de lui dans une situation d'apprentissage et d'évaluation particulière et qu'il soit en mesure d'apporter les correctifs nécessaires. Étant donné le rôle actif que doit jouer l'élève dans son apprentissage et son évaluation, il peut participer plus directement au processus d'évaluation en contribuant à la conception des outils d'évaluation (ex. un portfolio pour l'évaluation de sa participation à la démarche d'écriture).

3. Fiche anecdotique : notes prises de façon spontanée sur l'apprentissage de l'élève, généralement consignées à la suite d'une observation directe.
4. Grille d'évaluation : tableau renfermant les critères à évaluer, une échelle de notation et une description de chaque degré de l'échelle indiquant les attentes envers l'élève ou les caractéristiques de la production finale.

Attentes de fin de cycle

Les attentes de fin de cycle du programme de base d'anglais, langue seconde, correspondent aux cibles de formation de la fin du deuxième cycle du secondaire. Dans ces attentes, on brosse un portrait d'ensemble de ce que l'élève compétent du programme de base d'anglais, langue seconde, est en mesure de faire. On y explique comment se manifeste cette compétence et dans quelles conditions (ex. dans des situations familières, l'élève peut communiquer avec une personne anglophone qui ne parle pas la langue maternelle de l'élève). L'enseignant s'assure que l'élève connaît les attentes de fin de cycle et il les utilise pour l'orienter dans sa progression tout au long du cycle. Les attentes de fin de cycle comptent parmi les outils utilisés dans l'interprétation des résultats de l'évaluation de fin de cycle, sur laquelle reposent les décisions liées à la sanction des études.

Situations d'apprentissage et d'évaluation

Contexte pédagogique

Les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) représentent un ensemble de tâches interreliées que l'élève doit réaliser pour atteindre un but donné. Elles permettent d'optimiser les possibilités de développement et d'évaluation d'une ou de plusieurs compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, et des compétences transversales. Les SAE peuvent être disciplinaires (ex. viser le développement des compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, et des compétences transversales) ou interdisciplinaires (ex. viser le développement des compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, des compétences transversales et des compétences rattachées à d'autres domaines d'apprentissage). Elles portent sur des problématiques ayant trait aux domaines généraux de formation; sur des aspects culturels, des besoins, des champs d'intérêt et des expériences de l'élève; ou sur d'autres domaines d'apprentissage. Tout en tenant compte des commentaires de l'élève, l'enseignant prend les décisions concernant le contenu, la forme

Les situations d'apprentissage et d'évaluation représentent un ensemble de tâches interreliées que l'élève doit réaliser pour atteindre un but donné. Elles permettent d'optimiser les possibilités de développement et d'évaluation d'une ou de plusieurs compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, et des compétences transversales.

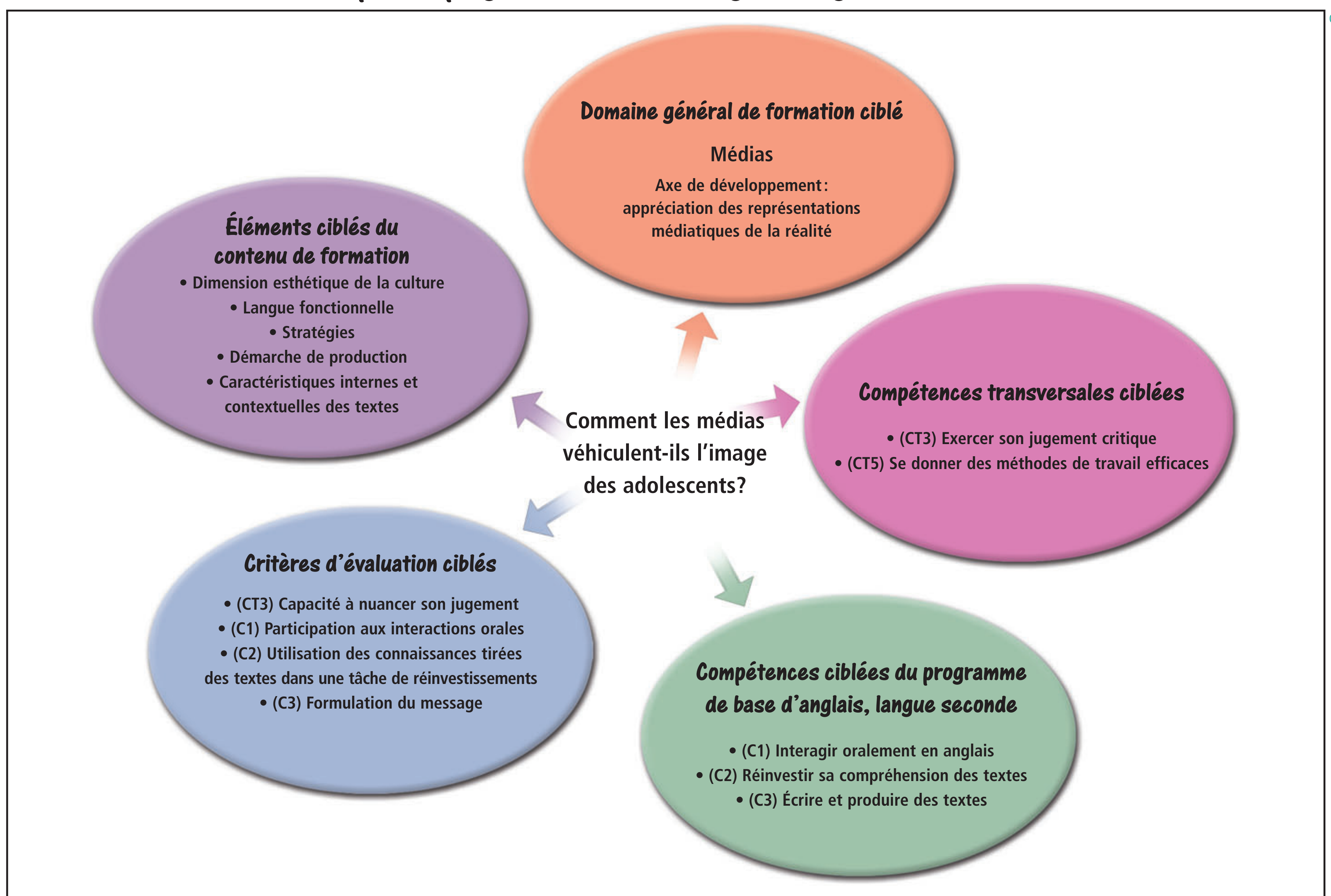
finale des productions et l'évaluation. C'est aussi à l'enseignant qu'il appartient de déterminer quels éléments du contenu de formation prévoir dans les SAE (par exemple, en ce qui concerne le répertoire linguistique, lorsque les élèves ne possèdent pas le vocabulaire ou les structures grammaticales nécessaires pour réaliser une tâche, l'enseignant conçoit des activités adaptées au contexte). Qu'elles soient amenées par l'enseignant ou proposées par les élèves, ces situations doivent être signifiantes, susciter l'intérêt de l'élève et lui fournir la possibilité d'interagir en anglais et de coopérer. Plus les problématiques proposées lui paraissent pertinentes, plus l'élève s'efforcera de participer et de faire connaître son point de vue. L'enseignant et l'élève utilisent différents outils (ex. grilles d'observation, contrôles ponctuels, grilles d'évaluation ou portfolios) aux fins d'évaluation (autoévaluation, évaluation par les pairs et évaluation par l'enseignant), laquelle fait partie intégrante des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Caractéristiques essentielles d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

Une situation d'apprentissage et d'évaluation :

– est assortie d'un but (question ou problème à résoudre);
– offre des possibilités d'interaction orale;
– favorise la coopération;
– convient à l'âge et au niveau de développement langagier de l'élève;
– est pertinente pour l'élève;
– est stimulante et motivante;
– fait appel à des textes authentiques;
– intègre des éléments du contenu de formation;
– permet la pratique de la différenciation;
– nécessite une démarche réflexive (autorégulation);
– permet le transfert des acquis.

Composantes de la SAE *Les adolescents dans les médias* pour le programme de base d'anglais, langue seconde



Exemple d'une SAE pour le programme de base d'anglais, langue seconde : *Les adolescents dans les médias*

L'exemple de la situation d'apprentissage et d'évaluation qui suit indique à l'enseignant les différentes composantes du Programme de formation dont il doit tenir compte. Le but de cette situation d'apprentissage et d'évaluation est de permettre à l'élève de se faire une opinion sur l'image des adolescents qui est véhiculée par les médias en réinvestissant sa compréhension de différents textes médiatiques (ex. messages publicitaires, articles de journaux, sites Web). L'élève travaille avec ses pairs pour effectuer des recherches et comparer l'image projetée par les médias avec sa propre réalité. Ensuite, il produit son propre texte médiatique, dans lequel il présente son portrait des adolescents. L'élève apprend ainsi à mieux se connaître et à se faire une idée du mode de vie des autres adolescents.

Les adolescents dans les médias et les domaines généraux de formation

La situation d'apprentissage et d'évaluation *Les adolescents dans les médias* offre à l'élève la possibilité de se pencher sur des problématiques authentiques relevant du domaine général de formation *Médias*. Lorsqu'il regarde des messages publicitaires, lit des publicités imprimées ou écoute des annonces de radio et qu'il conçoit son propre texte médiatique, l'élève développe son sens critique à l'égard de l'image des adolescents projetée par les médias. Il fait également appel à ses connaissances sur le matériel médiatique (ex. appareils photos numériques et logiciels d'éditique) et des codes de communication (ex. son et image) pour produire des textes médiatiques représentatifs de sa propre réalité.

Les adolescents dans les médias et les compétences transversales

L'élève développe la compétence transversale *Exercer son jugement critique* lorsqu'il examine des exemples authentiques d'images d'adolescents véhiculées par les médias et les compare à sa propre réalité. Il analyse l'information présentée et en évalue la justesse. L'enseignant observe le développement de la compétence à l'aide du critère d'évaluation *Capacité à nuancer son jugement* chez l'élève qui est à la recherche de stéréotypes, de préjugés sexistes, etc., dans les médias et qui se forge une opinion éclairée sur la question.

L'élève développe la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces* lorsqu'il planifie la production de son texte médiatique. Il adapte son approche en fonction du support médiatique choisi et du message à transmettre. Il réfléchit à son utilisation de la démarche de production de manière à déterminer ce qui a été efficace.

Les adolescents dans les médias et les compétences du programme de base d'anglais, langue seconde

Pendant la situation d'apprentissage et d'évaluation, les trois compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie. L'élève interagit oralement en anglais et travaille en équipe à différentes tâches; par exemple, il étudie des textes médiatiques et participe à des séances de remue-méninges afin de trouver des idées pour son propre texte médiatique. Le critère d'évaluation *Participation aux interactions orales* sert à observer le développement de cette compétence. Cette évaluation peut être effectuée par l'enseignant ou par l'élève lui-même au moyen d'outils d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs (ex. grille d'observation où l'on consigne ses observations sur la détermination de l'élève à s'exprimer en anglais en tout temps pendant la démarche de production).

Soutenu par l'enseignant et ses pairs, l'élève examine des textes médiatiques variés où il est question d'adolescents. À l'aide de la démarche de réponse, il se familiarise avec certaines caractéristiques de ces textes (ex. les phrases accrocheuses des annonces publiées dans les magazines pour adolescents ou la musique dans les messages publicitaires à la télévision) afin de mieux saisir les messages transmis par les médias concernant les adolescents. L'élève peut ensuite réinvestir sa compréhension de ces textes dans la production de son propre texte médiatique. L'enseignant observe le développement de cette compétence au moyen du critère d'évaluation *Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement* afin de déterminer dans quelle mesure l'examen des éléments constitutifs de différents textes médiatiques a aidé l'élève à structurer sa propre production.

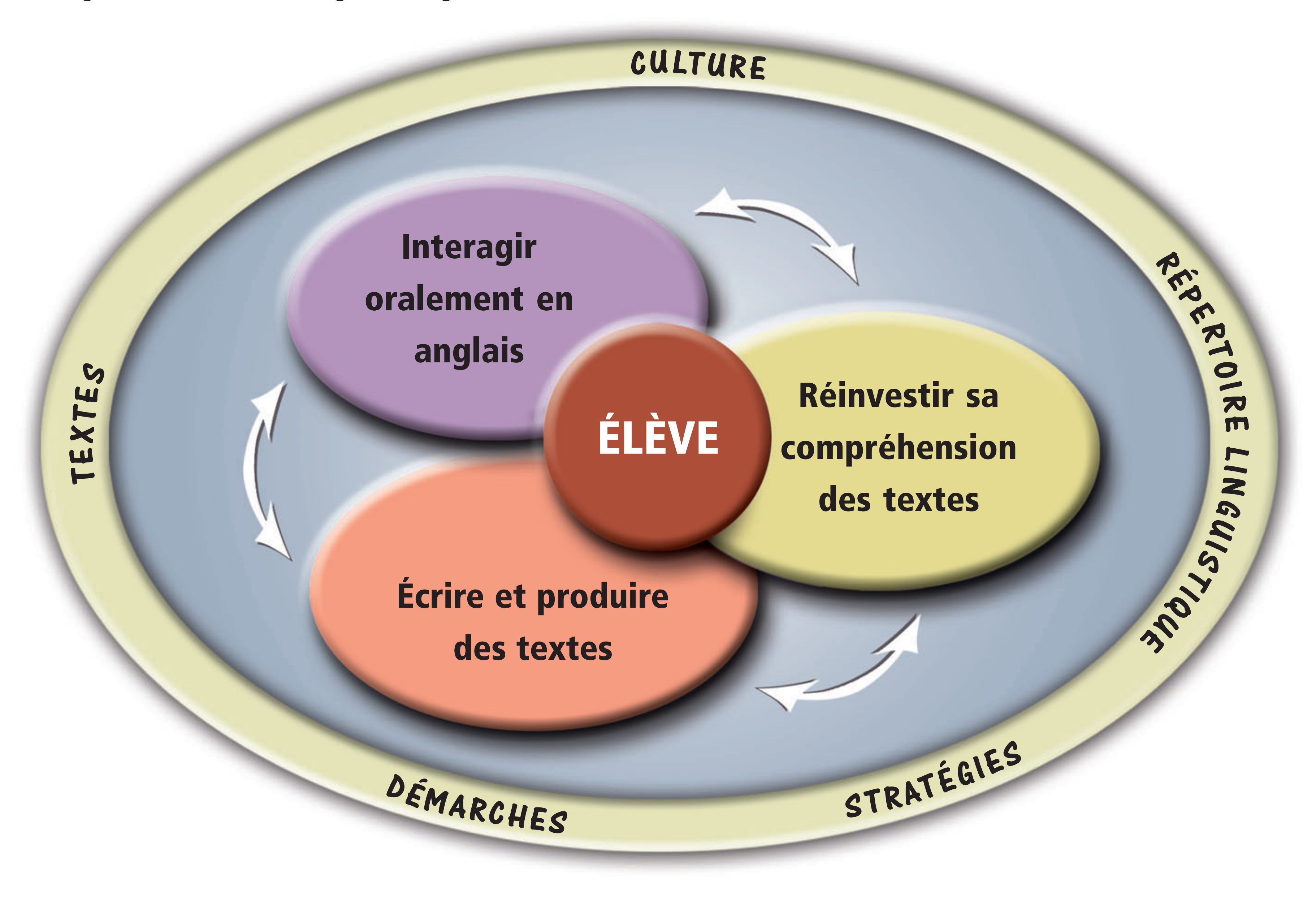
Avant de produire son texte médiatique dans lequel il présente son portrait des adolescents, l'élève choisit le message qu'il souhaite transmettre. Il choisit ensuite le support médiatique et le type de langage qu'il convient d'adopter compte tenu de son intention et du destinataire cible. Il peut, par exemple, concevoir le scénario-maquette d'un court métrage, écrire le scénario d'une

annonce radiophonique, concevoir une affiche, etc. Avant de présenter la version définitive de son texte médiatique, l'élève y apporte des modifications, à la lumière de la rétroaction fournie par les autres. L'enseignant observe le développement de la compétence au moyen du critère d'évaluation *Formulation du message*. L'enseignant et l'élève peuvent établir une grille d'évaluation afin d'évaluer le niveau de précision du répertoire linguistique dans la version finale du texte médiatique.

Les adolescents dans les médias et la différenciation

L'enseignant peut différencier son enseignement au cours de cette situation d'apprentissage et d'évaluation afin de tenir compte des besoins et des champs d'intérêt des élèves. Au lieu d'examiner des textes médiatiques variés, les élèves peuvent se concentrer sur un type en particulier (ex. messages publicitaires à la télévision ou publicité sur Internet). L'enseignant peut inciter l'élève à créer un texte médiatique qui convienne davantage à son style d'apprentissage (ex. conseiller la conception d'une affiche à l'élève qui est visuel ou la rédaction d'un article de magazine à l'élève qui aime écrire). Il peut également laisser plus de temps à l'élève pour qu'il puisse s'engager dans des productions plus complexes (ex. réalisation d'un court message publicitaire télévisé).

Programme de base d’anglais, langue seconde



Sens de la compétence

La compétence *Interagir oralement en anglais* est la pierre angulaire du programme de base d'anglais, langue seconde : une interaction constante joue un rôle essentiel dans le développement d'une compétence communicative. Elle aide l'élève à acquérir l'assurance dont il a besoin pour communiquer avec des anglophones dans divers contextes sociaux, au travail et en explorant le monde. L'élève et l'enseignant communiquent en anglais dans toutes les situations en classe, que ce soit à des fins personnelles, sociales ou liées à une tâche. Au sein de la communauté d'apprenants, l'élève interagit en anglais lorsqu'il doit travailler en collaboration avec les autres à la mise en commun d'idées ou de renseignements, à la construction de son savoir ou à la réalisation d'une tâche. Les situations d'apprentissage et d'évaluation relevant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes d'interaction orale en anglais à diverses fins et de développement des compétences transversales. Par exemple, l'élève interagit en anglais lorsqu'il doit parler de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie (domaine général de formation *Santé et bien-être*; compétence transversale *Actualiser son potentiel*).

L'élève et l'enseignant communiquent en anglais dans toutes les situations en classe, que ce soit à des fins personnelles, sociales ou liées à une tâche.

La compétence *Interagir oralement en anglais* se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme de base d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences *Réinvestir sa compréhension des textes* (l'élève peut parler des faits marquants d'une nouvelle, puis réinvestir sa compréhension en envisageant d'autres dénouements possibles) et *Écrire et produire des textes* (il peut demander à ses pairs leur avis au moment de réviser un texte écrit ou encore discuter avec eux pour produire un site Web pour la classe). Tout en développant cette compétence, l'élève expérimente et élargit son répertoire linguistique et enrichit sa connaissance des stratégies et des ressources. La compétence *Interagir oralement en anglais* permet aux élèves de construire leur savoir ensemble.

Du premier au deuxième cycle du secondaire

Dans le programme de base d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire, l'élève a appris à s'exprimer avec un peu plus d'aisance en participant régulièrement à des situations d'interaction orale structurées et à des conversations spontanées en classe. Il a puisé dans un répertoire linguistique de plus en plus vaste pour formuler des messages personnalisés à l'aide de phrases simples. Il a utilisé des expressions de la langue fonctionnelle, des stratégies et des ressources pour transmettre des messages qui répondent aux exigences des tâches. Il a également commencé à explorer diverses problématiques en rapport avec ses besoins, ses champs d'intérêt et ses expériences tant en classe qu'à l'extérieur de la classe.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève examine des problématiques et des idées de plus en plus complexes. Il s'exprime avec de plus en plus d'aisance et de précision dans des conversations spontanées. Il prend plus volontiers des risques et utilise les stratégies de communication avec davantage d'autonomie. Il contribue à la qualité des discussions de groupe en faisant preuve de respect et d'ouverture à l'égard des opinions des autres.

Description des composantes de la compétence 1

La compétence *Interagir oralement en anglais* s'articule autour des composantes suivantes : participer activement aux interactions orales; construire le sens du message; et réguler son évolution en tant que communicateur. Ces composantes correspondent aux aspects essentiels de la compétence. Elles décrivent les actions que pose l'élève lorsqu'il développe la compétence. Elles sont interdépendantes, non séquentielles et agissent en synergie.

Participer activement aux interactions orales

Dans le programme de base d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire, l'élève communique en anglais dans toutes les situations en classe et continue d'y acquérir de l'aisance (c'est-à-dire qu'il s'exprime oralement

de façon plus structurée, avec davantage de facilité et de fluidité, et qu'il cherche de moins en moins ses mots). Il participe activement aux situations d'interaction orale, notamment aux jeux de rôles, aux activités de résolution de problèmes et aux discussions dirigées. Il interagit régulièrement et spontanément en anglais en réponse à ses besoins personnels, sociaux ou liés à la réalisation d'une tâche et persévère en ce sens. Il coopère en contribuant aux discussions et en soutenant les autres dans leur apprentissage, par exemple en leur fournissant une rétroaction. Il participe activement aux interactions orales selon différentes intentions de communication (ex. pour exprimer ses opinions, fournir des explications ou poser des questions). Lorsque la discussion porte sur des sujets complexes, il formule ses idées, en fait part aux autres et défend ou explique ses opinions. Il cherche également à utiliser un répertoire linguistique précis (ex. vocabulaire, grammaire, prononciation et intonation) qui convient à l'intention de communication, à l'interlocuteur ou aux exigences de la tâche. Dans ses interactions, l'élève se risque à s'exprimer en anglais et à faire part de ses idées, de ses opinions et de ses expériences. Il continue de se constituer un ensemble de stratégies (ex. pour réduire l'anxiété) et de ressources (ex. banque personnelle d'expressions) et y fait appel dans les situations de communication plus exigeantes. L'interaction orale se déroule dans une atmosphère de confiance, où l'élève communique de façon respectueuse avec les autres (ex. recours à des expressions de la langue fonctionnelle pour prendre la parole et exprimer son désaccord avec courtoisie).

Construire le sens du message

L'élève construit le sens des messages transmis par les autres pendant les interactions orales. Il écoute attentivement en utilisant diverses stratégies, par exemple en dirigeant son attention sur le locuteur ou en reprenant les propos de ce dernier pour vérifier sa compréhension. Lorsqu'il doit décoder un message, il tient compte du contexte (ex. intention de communication, interlocuteur) et des nuances de la langue (ex. expressions idiomatiques et blagues). Il est conscient de l'incidence que peuvent exercer l'intonation et le langage non verbal sur le sens du message. Pendant les discussions, l'élève fait preuve d'ouverture envers les opinions des autres et commence à réaliser que des points de vue variés peuvent contribuer à valider ou à enrichir sa propre perception des choses. Il est appelé à exercer son jugement critique, puisqu'il doit se faire une opinion à partir des faits exposés, puis exprimer et expliquer son point de vue. Il vérifie sa compréhension, cherche des moyens d'en clarifier le sens, puis la rectifie, s'il y a lieu, à l'aide de différentes stratégies (ex. questionner) et de ressources (ex. les pairs).

Réguler son évolution en tant que communicateur

L'élève régule sa propre évolution en tant que communicateur : il utilise des stratégies métacognitives quand il se fixe des objectifs d'apprentissage, planifie, corrige ses erreurs, réfléchit à sa démarche, rectifie ses apprentissages et, enfin, cerne ses forces et ses faiblesses. Graduellement, il acquiert la connaissance de soi dont il a besoin pour devenir un communicateur plus efficace et autonome en anglais. Guidé par l'enseignant, il se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme et persévère afin de les atteindre (ex. il s'efforce de s'exprimer en anglais en classe). L'élève est capable de se préparer en vue d'interagir oralement (ex. il revoit l'ensemble de ses stratégies de communication). En cours d'interaction, il relève certaines de ses erreurs et tente de les corriger. Aidé par l'enseignant, il réfléchit à son répertoire linguistique ainsi qu'à l'ensemble de ses stratégies et ressources. Il réfléchit également à la façon dont il s'exprime et respecte les conventions sociales (ex. prendre la parole à tour de rôle) afin de favoriser le respect mutuel dans les interactions. Il demande une rétroaction constructive et l'assimile afin de mieux se comprendre en tant qu'apprenant. Il apporte les correctifs nécessaires afin de pouvoir continuer à s'améliorer. L'élève sait qu'il importe de faire appel aux stratégies métacognitives et recherche ou se crée des occasions où il pourra parler anglais à l'extérieur de la classe.

Évaluation de la compétence 1

Pour mesurer le développement de la compétence *Interagir oralement en anglais*, l'enseignant utilise les critères d'évaluation. Il observe la participation de l'élève aux interactions orales (ex. détermination à s'exprimer en anglais en tout temps, contribution aux interactions orales et persévérance). Il observe le contenu du message (ex. cohérence et pertinence, élaboration des idées) et l'articulation du message (ex. aisance et précision). Il observe également la façon dont l'élève gère les stratégies et ressources (ex. identification, choix et utilisation des stratégies et des ressources, et analyse de leur efficacité).

Compétence 1 et ses composantes

Participer activement aux interactions orales

Communiquer en anglais dans toutes les situations en classe • Contribuer aux discussions • Élaborer ses idées et opinions personnelles • Chercher à utiliser un répertoire linguistique précis, adapté au contexte • Faciliter la communication en faisant preuve de respect • Utiliser des stratégies et des ressources

Construire le sens du message

Écouter attentivement les locuteurs • Tenir compte du contexte • Tenir compte des nuances de la langue • Prendre en considération le point de vue des autres • Valider sa compréhension et la rectifier au besoin • Utiliser des stratégies et des ressources

Interagir oralement en anglais

Réguler son évolution en tant que communicateur

Se fixer des objectifs d'apprentissage à court et à long terme • Corriger sa façon d'interagir oralement • Réfléchir à son répertoire linguistique ainsi qu'à l'ensemble de ses stratégies et ressources • Demander une rétroaction constructive et l'assimiler • Apporter les correctifs nécessaires pour améliorer son développement langagier

Critères d'évaluation

– Participation aux interactions orales
– Contenu du message
– Articulation du message
– Gestion des stratégies et des ressources

Programme de formation de l'école québécoise

Attentes de fin de cycle

Participation aux interactions orales

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève interagit volontiers oralement en anglais. Il communique en anglais dans toutes les situations en classe avec une certaine assurance. Il contribue aux interactions orales lorsqu'il coopère pour faire part aux autres de ses idées et de ses points de vue. Il se risque à s'exprimer en anglais et persévère, même s'il commet des erreurs.

Contenu du message

Dans des situations familières, l'élève peut communiquer avec une personne anglophone qui ne parle pas sa langue maternelle. L'élève transmet un message cohérent, qui se rapporte au sujet et correspond à sa maturité cognitive. Il élabore sur des problématiques variées et défend ses opinions. Il tient compte de l'intention de communication et de l'interlocuteur pour interagir correctement.

Articulation du message

L'élève prête attention à l'articulation du message. Il maîtrise bien les expressions de la langue fonctionnelle et l'utilise dans toutes les situations en classe. Il communique en anglais avec aisance; il s'exprime oralement de façon plus structurée, avec davantage de facilité et de fluidité, et cherche de moins en moins ses mots. Il emploie parfois des phrases complexes et des expressions idiomatiques. Son répertoire linguistique (ex. vocabulaire, grammaire, intonation et prononciation) est suffisamment précis pour que les erreurs qu'il commet ne nuisent pas à la compréhension du message.

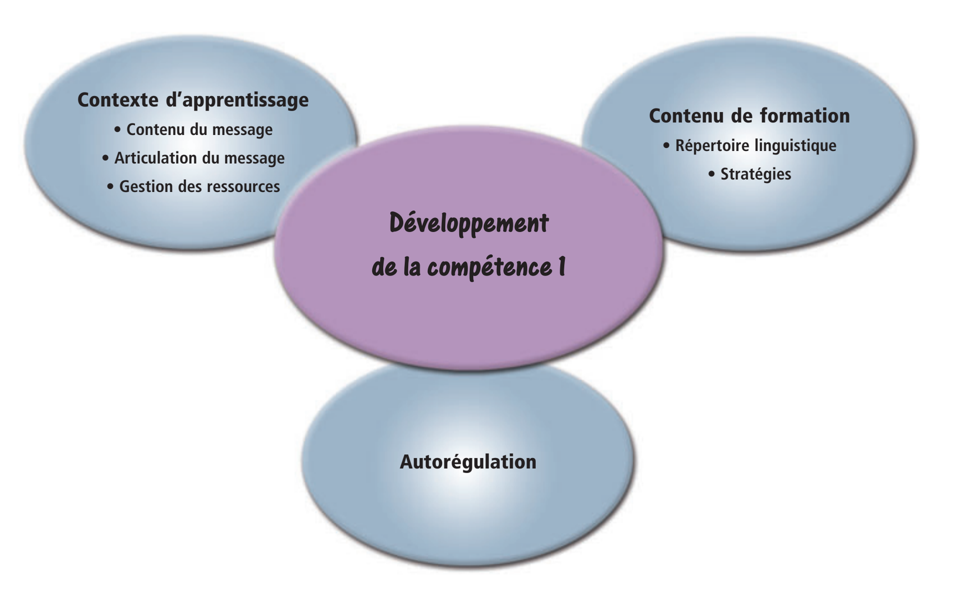
Gestion des stratégies et des ressources

L'élève s'efforce d'améliorer cette compétence. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il gère ses stratégies et ses ressources. Il dispose d'un ensemble de stratégies et de ressources et sait lesquelles utiliser selon la tâche à réaliser; il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche. Aidé au besoin, l'élève parvient à réguler son évolution en tant que communicateur. Il est un apprenant d'anglais, langue seconde, doté de stratégies et de ressources dont il aura besoin pour poursuivre son apprentissage, et ce, tout au long de sa vie.

Développement de la compétence 1

Lorsqu'il planifie les situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettront à l'élève de développer la compétence *Interagir oralement en anglais*, l'enseignant tient compte de différents paramètres liés au contexte d'apprentissage, aux éléments du contenu de formation à mobiliser et à l'autorégulation. Dans les tableaux des pages qui suivent, on décrit le niveau de complexité de chacun de ces paramètres et des éléments connexes en plus de fournir quelques exemples. On y précise également le niveau d'aide que doit fournir l'enseignant pour s'assurer de la progression de l'élève tout au long du cycle.

Afin d'ajuster la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant doit trouver un juste équilibre entre les différents éléments de chacun des paramètres et ainsi proposer à l'élève un défi à sa mesure tout au long du cycle. Par exemple, au cours de la première année du cycle, il pourrait suggérer à l'élève une tâche sur un sujet familier, s'adressant à un interlocuteur connu et faisant appel à des ressources que l'enseignant aura lui-même fournies, mais qui vise une intention de communication plus complexe, exige un niveau de maîtrise de la langue plus élevé et nécessite un soutien de la part de l'enseignant pour l'autorégulation. Puisque les trois compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie, lorsque l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation axées sur le développement de la compétence *Interagir oralement en anglais*, il doit se rappeler que, en règle générale, au moins une des deux autres compétences est également sollicitée.



CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Contenu du message

Développement de la compétence 1

Pour planifier des situations d'interaction orale tout au long du cycle, l'enseignant tient compte du niveau de complexité des éléments ci-dessous. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Connu/simple **Sujet/information** – Expériences, préoccupations et champs d'intérêt de l'élève – Environnement immédiat – Besoins – Culture personnelle de l'élève **Interlocuteur** – Pairs – Enseignant **Intention de communication** – Expliquer des consignes – Poser des questions	→	**Nouveau/complexe** **Sujet/information** – Connaissances antérieures limitées de l'élève – Problématiques complexes – Idées abstraites – Autres cultures **Interlocuteur** – Personnes inconnues de l'élève – Personnes de cultures différentes **Intention de communication** – Exprimer des opinions – Défendre un point de vue

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Articulation du message

Développement de la compétence 1

L'enseignant tient compte du niveau de complexité du répertoire linguistique requis pour planifier des situations d'interaction orale tout au long du cycle. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Message simple – Phrases simples – Vocabulaire et langue fonctionnelle adéquats – Prononciation et intonation satisfaisantes du vocabulaire et de la langue fonctionnelle ciblés – Utilisation de règles de grammaire ciblées	→	**Message complexe** – Certaines phrases complexes et certaines expressions idiomatiques – Usage approprié de la langue fonctionnelle – Facilité de compréhension malgré quelques erreurs (vocabulaire, intonation, prononciation et grammaire)

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Gestion des ressources

Développement de la compétence 1

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les ressources matérielles et humaines que l'élève devra gérer pour pouvoir interagir oralement en anglais ainsi que le niveau d'aide à lui fournir. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Rôle de l'enseignant – Fournir les ressources matérielles et en modeler l'utilisation (ex. outils de référence sur la langue fonctionnelle et amorces d'interaction orale) – Organiser le travail individuel, en dyade et en équipe (affectation des rôles et des tâches) – Établir les échéanciers	→	**Rôle de l'enseignant** – Suggérer des ressources variées – Encourager l'élève à activer ses connaissances antérieures – Aider l'élève à organiser son travail d'équipe et à respecter les échéanciers – Encourager l'élève à être une ressource pour les autres dans les interactions orales

CONTENU DE FORMATION

Développement de la compétence 1

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir interagir oralement en anglais ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Fournir les expressions de la langue fonctionnelle et des modèles d'interaction – Enseigner explicitement la grammaire, l'intonation, la prononciation et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Suggérer des expressions de langue fonctionnelle et du vocabulaire – Enseigner explicitement la grammaire, l'intonation, la prononciation et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
Stratégies – **cognitives** – **de communication** – **socioaffectives**	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, de communication et socioaffectives ou lui rappeler comment faire

AUTORÉGULATION

Développement de la compétence 1

L'enseignant fournit fréquemment l'occasion à l'élève de réfléchir à son apprentissage et à l'efficacité avec laquelle il coopère. Il lui fournit régulièrement une rétroaction sur cette réflexion et veille à ce que l'élève conserve des traces de son apprentissage et de son autorégulation (qu'il s'agisse d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs). Tout au long du cycle, l'enseignant effectue une transition de manière à établir de moins en moins les conditions d'autorégulation pour n'appuyer qu'au besoin l'élève dans sa gestion des stratégies métacognitives. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Rôle de l'enseignant – Enseigner de façon explicite les stratégies métacognitives – Fournir les ressources d'autorégulation nécessaires (ex. langue fonctionnelle, amorces, questions directives, outils d'évaluation) – Modeler l'utilisation des ressources – S'assurer que l'élève se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme – Assurer un suivi des efforts que l'élève déploie pour atteindre ses objectifs d'apprentissage	→	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à utiliser les stratégies métacognitives – Suggérer le recours à des ressources et à d'autres stratégies – Aider l'élève à relever et à corriger ses erreurs – Aider l'élève à analyser l'efficacité de ses stratégies – Encourager l'élève à parler de son apprentissage

Sens de la compétence

La compétence *Réinvestir sa compréhension des textes* vise à donner à l'élève la possibilité d'utiliser et d'assimiler les connaissances qu'il vient tout juste d'acquérir. L'élève écoute, lit et visionne une sélection variée de textes authentiques courants, littéraires ou informatifs pour explorer des idées et des problématiques en rapport avec les cultures anglophones, ou encore pour son plaisir personnel. L'élève construit le sens des textes grâce à la démarche de réponse. Il mobilise sa compréhension de ces textes dans des tâches de réinvestissement signifiantes. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur des problématiques provenant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes de réinvestissement de la compréhension des textes et de développement des compétences transversales. Par exemple, les élèves discutent de leur compréhension d'un bulletin de nouvelles télédiffusé portant sur un conflit international et proposent une liste de solutions éventuelles dans le cadre d'une tâche de réinvestissement (domaine général de formation : *Vivre-ensemble et citoyenneté*; compétence transversale : *Résoudre des problèmes*).

L'élève construit le sens des textes grâce à la démarche de réponse. Il mobilise sa compréhension de ces textes dans des tâches de réinvestissement signifiantes.

La compétence *Réinvestir sa compréhension des textes* se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme de base d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences *Écrire et produire des textes* (ex. l'élève peut s'engager dans une tâche de réinvestissement lorsqu'il produit un court métrage ou rédige une lettre de présentation en réponse à une offre d'emploi) et *Interagir oralement en anglais* (ex. l'élève peut coopérer et discuter avec ses pairs lorsqu'il utilise la démarche de réponse afin de construire le sens d'un texte). Tout en développant cette compétence, l'élève approfondit ses connaissances sur les textes, élargit son répertoire linguistique et enrichit l'ensemble de ses stratégies et ressources. En réinvestissant leur compréhension des textes, les élèves peuvent construire leur savoir ensemble.

Du premier au deuxième cycle du secondaire

Dans le programme de base d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire, l'élève a découvert différents types de textes (courants, littéraires et informatifs). Il a construit le sens des textes en faisant appel à la démarche de réponse, à titre exploratoire. Soutenu par l'enseignant et ses pairs, l'élève a utilisé les connaissances tirées des textes pour réaliser diverses tâches de réinvestissement.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'écouter, de lire et de visionner une variété de textes authentiques. Il utilise la démarche de réponse avec davantage d'assurance et fait appel à ses connaissances sur les caractéristiques internes contextuelles des textes (voir la section *Textes*) pour approfondir la compréhension qu'il a de ces derniers. À mesure qu'il construit le sens des textes, il élargit son répertoire linguistique. Il se risque également davantage à exprimer ses idées et ses opinions. Aidé au besoin par l'enseignant, l'élève réalise des tâches de réinvestissement et développe la compétence transversale *Exploiter l'information*. Il gagne en autonomie à mesure qu'il effectue des recherches et choisit ses textes lui-même et qu'il participe à la planification des tâches de réinvestissement ainsi qu'au choix de la forme finale que prendra la production.

Description des composantes de la compétence 2

Le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes* s'articule autour des composantes suivantes : approfondir sa connaissance des textes; construire le sens des textes; réaliser une tâche de réinvestissement; et réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur. Ces composantes correspondent aux aspects essentiels de la compétence. Elles décrivent les actions que pose l'élève lorsqu'il développe la compétence. Elles sont interdépendantes, non séquentielles et agissent en synergie.

Approfondir sa connaissance des textes

Afin d'approfondir sa connaissance des textes, l'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques courants, littéraires et informatifs. Ces textes correspondent à l'âge, aux champs d'intérêt et au niveau de développement langagier de l'élève (ex. nouvelles, cybermagazines et bandes dessinées). Certains sujets portent sur des problématiques complexes et des idées abstraites. L'élève explore des textes médiatiques et prend conscience de l'importance et de l'incidence de ces textes sur sa vie. Il approfondit sa connaissance des textes acquise au cours du programme de base d'anglais, langue seconde, et du programme de français, langue d'enseignement, au premier cycle du secondaire, ainsi qu'à l'extérieur de la classe. À mesure qu'il élargit ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes, l'élève fait appel à l'ensemble de ses stratégies (ex. prédire) et ressources (ex. textes antérieurs). Les caractéristiques internes correspondent au sujet ou à l'information, au langage et aux éléments constitutifs d'un texte (ex. dans le cas d'une brochure explicative, le jargon technique, les instructions et les diagrammes). Les caractéristiques contextuelles correspondent à l'intention de communication, au destinataire et aux repères culturels d'un texte (ex. un site Web informant les adolescents de la tenue prochaine d'un concert dans un pays anglophone). L'élève tient compte de la portée culturelle des textes. Il peut, par exemple, après avoir regardé un documentaire sur les systèmes d'éducation d'autres pays, comparer son système d'éducation à celui d'une autre culture.

Construire le sens des textes

L'élève construit le sens de textes authentiques variés en utilisant la démarche de réponse : explorer le texte, établir un lien personnel avec le texte et généraliser au delà du cadre du texte. Il prend le temps d'examiner seul un texte afin d'en avoir une compréhension initiale. Il prend en considération les caractéristiques internes et contextuelles du texte (ex. il active ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les éléments constitutifs du texte). Il met en œuvre d'autres stratégies d'apprentissage (ex. survoler le texte afin de s'en faire une idée globale ou faire des inférences à partir des indices visuels pour mieux comprendre). Il accepte de ne pas comprendre tous les mots et toutes les idées. Lorsqu'il travaille le texte, l'élève vérifie constamment sa compréhension et cherche des moyens d'en clarifier le sens. Il laisse des traces de sa compréhension en consignant des renseignements, pensées, impressions et questions à l'aide de différents outils (ex. journaux de réponse, organisateurs graphiques). Afin d'approfondir sa compréhension, il fait appel à la compétence transversale *Coopérer* en faisant part aux autres de sa compréhension initiale et en négociant avec eux le sens. Il est aussi appelé à développer la compétence transversale *Exercer son jugement critique* en se faisant une opinion sur le texte, en exprimant son point de vue et en le comparant avec celui des autres, et en rectifiant sa position s'il y a lieu. Il établit des liens personnels avec le texte en se reportant à ses propres expériences ou à celles des autres et fait des généralisations au delà du cadre du texte afin de situer une problématique dans un contexte plus vaste. Dans sa compréhension du texte, l'élève établit des liens clairs avec ce texte, par exemple en se reportant à un passage précis dans un article de magazine pour favoriser sa compréhension. À mesure qu'il construit le sens des textes, l'élève élargit son répertoire linguistique (ex. nouveau vocabulaire et nouvelles structures grammaticales) et fait appel à diverses stratégies (ex. prêter une attention sélective) et ressources (ex. ses pairs).

Réaliser une tâche de réinvestissement

Lorsque l'élève est parvenu à une compréhension du texte, il réinvestit sa compréhension en choisissant, en organisant et en adaptant les connaissances qu'il y a puisées (soit les caractéristiques internes et contextuelles du texte) dans des tâches de réinvestissement signifiantes qui reflètent ses besoins, ses champs d'intérêt et ses forces. Comme tâche de réinvestissement de courte durée, on peut proposer à l'élève de trouver un autre dénouement à un récit. Dans le cadre d'une tâche plus élaborée, l'élève pourrait concevoir un site Web visant à promouvoir les droits des enfants à l'échelle mondiale. Ces tâches se réalisent à l'aide des deux autres compétences *Interagir oralement en anglais* et *Écrire et produire des textes*, et viennent donc renforcer l'interdépendance des trois compétences du programme. Lorsqu'il examine tous les aspects d'une tâche de réinvestissement afin d'en déterminer le but, de cerner les ressources disponibles et d'en planifier la réalisation, l'élève exploite la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces*. Il établit des liens clairs entre la tâche de réinvestissement à accomplir et les textes qu'il a écoutés, lus ou visionnés et s'assure que les connaissances qu'il réinvestit correspondent à celles puisées dans les

textes originaux. Il utilise des stratégies (ex. établir des correspondances sémantiques ou recombiner) et des ressources (ex. logiciels ou appareil photo numérique) qui conviennent à la tâche.

Réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur

Tout au long du deuxième cycle du secondaire, l'élève régule sa propre évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur : il utilise des stratégies métacognitives quand il se fixe des objectifs d'apprentissage, planifie, corrige ses erreurs, réfléchit à sa démarche, rectifie ses apprentissages et, enfin, cerne ses forces et ses faiblesses. Graduellement, il acquiert la connaissance de soi dont il a besoin pour devenir un auditeur, un lecteur et un spectateur plus efficace et autonome à l'égard de textes en anglais. Guidé par l'enseignant, il se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme et persévère afin de les atteindre; il peut, par exemple, regarder une émission télévisée en anglais toutes les semaines. Aidé par l'enseignant, il réfléchit à son répertoire linguistique, à l'ensemble de ses stratégies et ressources de même qu'à ses connaissances sur les textes. Il se penche également sur l'utilisation qu'il fait de la démarche de réponse et sur la planification liée aux tâches de réinvestissement, ainsi que celles de ses pairs. Il demande une rétroaction constructive et l'assimile afin de mieux se comprendre en tant qu'apprenant. Il apporte les correctifs nécessaires afin de pouvoir continuer à s'améliorer. L'élève sait qu'il importe de faire appel aux stratégies métacognitives et il recherche ou se crée des occasions où il pourra écouter, lire et visionner des textes en anglais à l'extérieur de la classe.

Évaluation de la compétence 2

Pour mesurer le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes*, l'enseignant utilise les critères d'évaluation. Il observe la participation de l'élève à la démarche de réponse (ex. persévérance en vue d'essayer de comprendre les textes et partage de sa compréhension avec les autres). Il observe les signes manifestes de la compréhension des textes (ex. réponses aux questions directives, utilisation d'amorces appropriées, liens clairs établis entre sa compréhension et le texte) et l'utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement (ex. choix, organisation et adaptation des caractéristiques internes et contextuelles des textes, et établissement de liens clairs entre la tâche de réinvestissement et les textes originaux). Il observe également la façon dont l'élève gère les stratégies et les ressources (ex. identification, choix et utilisation des stratégies et des ressources, et analyse de leur efficacité).

Compétence 2 et ses composantes

Approfondir sa connaissance des textes

Écouter, lire et visionner une variété de textes authentiques courants, littéraires et informatifs • Élargir ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes • Examiner l'influence des textes médiatiques • Tenir compte de la portée culturelle des textes • Utiliser des stratégies et des ressources

Construire le sens des textes

Utiliser la démarche de réponse • Tolérer l'ambiguïté • Tenir compte des caractéristiques internes et contextuelles des textes • Faire des liens entre sa compréhension et les textes • Élargir son répertoire linguistique • Utiliser des stratégies et des ressources

Réinvestir sa compréhension des textes

Réguler son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur

Se fixer des objectifs d'apprentissage à court et à long terme • Réfléchir à la démarche de réponse, à la tâche de réinvestissement, à son répertoire linguistique et à l'ensemble de ses stratégies et ressources • Demander une rétroaction constructive et l'assimiler • Apporter les correctifs nécessaires pour améliorer son développement langagier

Réaliser une tâche de réinvestissement

Choisir, organiser et adapter les connaissances tirées des textes • Examiner tous les aspects d'une tâche de réinvestissement • Établir des liens clairs entre la tâche de réinvestissement et les textes • Utiliser des stratégies et des ressources

Critères d'évaluation

- Participation à la démarche de réponse
- Signes manifestes de la compréhension des textes
- Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement
- Gestion des stratégies et des ressources

Attentes de fin de cycle

Participation à la démarche de réponse

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève a une attitude positive à l'idée d'écouter, de lire et de visionner des textes authentiques en anglais et d'en construire le sens avec les autres au moyen de la démarche de réponse. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il persévère à tenter de comprendre les textes. Il se risque à faire part de sa compréhension des textes et fait preuve d'ouverture d'esprit à l'égard de celle des autres. L'élève coopère lorsqu'il met en commun ses idées et ses opinions.

Signes manifestes de la compréhension des textes

L'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques en anglais qui correspondent à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier. Certains sujets portent sur des problématiques complexes et des idées abstraites. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il construit le sens des textes en utilisant la démarche de réponse et en tenant compte des caractéristiques internes et contextuelles des textes. Il formule sa compréhension, laquelle est clairement liée aux textes. Il explore les textes seul et avec d'autres, établit des liens personnels signifiants avec les textes et fait des généralisations pertinentes pour examiner des problématiques dans une perspective plus large.

Utilisation des connaissances tirées des textes dans une tâche de réinvestissement

L'élève réinvestit les connaissances tirées des textes dans des tâches de réinvestissement variées. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il choisit, organise et adapte les connaissances tirées des textes (soit les caractéristiques internes et contextuelles) dans le cadre de tâches de réinvestissement. Il s'agit de tâches pertinentes et clairement en rapport avec les textes originaux.

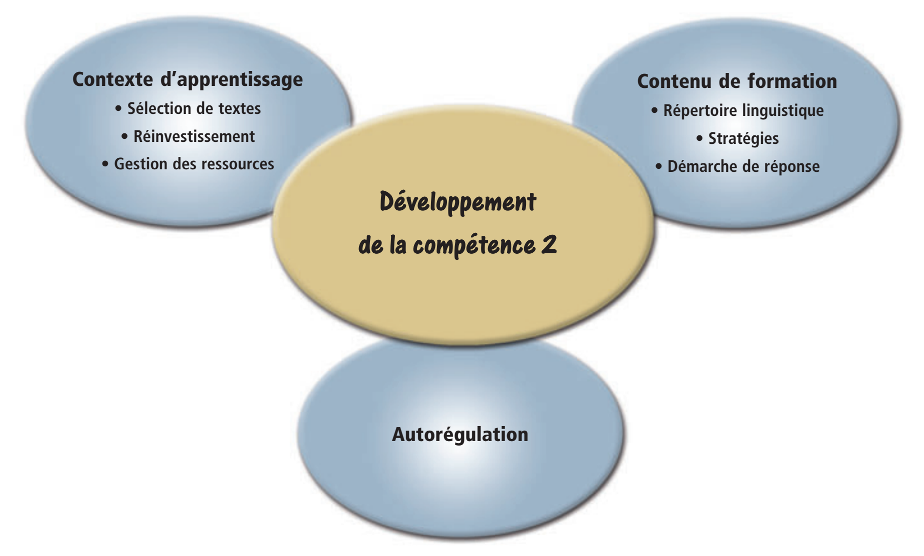
Gestion des stratégies et des ressources

L'élève s'efforce d'améliorer cette compétence. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il gère ses stratégies et ses ressources; il dispose d'un ensemble de stratégies et de ressources et sait lesquelles utiliser selon la tâche à réaliser; il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche. Aidé au besoin, l'élève régule son évolution en tant qu'auditeur, lecteur et spectateur. Il est un apprenant d'anglais, langue seconde, doté de stratégies et de ressources dont il aura besoin pour poursuivre son apprentissage, et ce, tout au long de sa vie.

Développement de la compétence 2

Lorsqu'il planifie les situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettront à l'élève de progresser dans le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes*, l'enseignant tient compte de différents paramètres liés au contexte d'apprentissage, aux éléments du contenu de formation à mobiliser et à l'autorégulation. Dans les tableaux des pages qui suivent, on décrit le niveau de complexité de chacun de ces paramètres et des éléments connexes en plus de fournir quelques exemples. On y précise également le niveau d'aide que l'enseignant doit fournir à l'élève pour s'assurer de sa progression tout au long du cycle.

Afin d'ajuster la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant doit trouver un juste équilibre entre les différents éléments de chacun des paramètres et ainsi proposer à l'élève un défi à sa mesure tout au long du cycle. Par exemple, au cours de la première année du cycle, il pourrait fournir à l'élève des ressources lui permettant de comprendre en profondeur des textes dont le sujet et les éléments constitutifs du texte sont simples, mais cependant proposer une tâche de réinvestissement plus complexe. Puisque les trois compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie, lorsque l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation axées sur le développement de la compétence *Réinvestir sa compréhension des textes*, il doit se rappeler que, en règle générale, au moins une des deux autres compétences est également sollicitée.



CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Sélection de textes

Développement de la compétence 2

Tout au long du cycle, l'enseignant tient compte de la complexité des caractéristiques internes et contextuelles des textes que l'élève écoute, lit et visionne.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Caractéristiques internes	– Sujet ou information concret/connu – Langage simple – Éléments constitutifs simples		– Sujet ou information abstrait/peu connu – Langage complexe – Éléments constitutifs complexes
Caractéristiques contextuelles	– Intention de communication simple – Destinataires connus – Repères culturels connus		– Intention de communication complexe – Destinataires peu connus – Repères culturels peu connus

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Réinvestissement

Développement de la compétence 2

Tout au long du cycle, l'enseignant s'assure que l'élève choisit, organise et adapte les caractéristiques internes et contextuelles des textes dans des tâches de réinvestissement signifiantes. Il veille également à ce que l'élève établisse des liens clairs entre les tâches de réinvestissement et les textes qu'il a écoutés, lus et visionnés. Au début du cycle, l'enseignant choisit les caractéristiques internes et contextuelles des textes sur lesquels portent les tâches de réinvestissement. À mesure que l'élève progresse, l'enseignant lui laisse plus d'autonomie dans le choix des caractéristiques des textes devant faire l'objet d'un réinvestissement.

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les ressources matérielles et humaines que l'élève devra gérer pour pouvoir réinvestir sa compréhension des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Rôle de l'enseignant – Fournir les ressources matérielles et en modeler l'utilisation afin d'aider les élèves à comprendre des textes en profondeur (ex. questions directives, amorces et journal de réponse) – Fournir à l'élève des exemples de tâches de réinvestissement et l'aider à trouver celles qui lui conviennent – Modeler la réalisation de tâches de réinvestissement – Organiser le travail individuel, en dyade et en équipe (affectation des rôles et des tâches) – Établir les échéanciers		**Rôle de l'enseignant** – Suggérer des ressources variées – Encourager l'élève à activer ses connaissances antérieures – Aider l'élève à organiser son travail d'équipe et à respecter les échéanciers – Inciter l'élève à suggérer des exemples de tâches de réinvestissement – Encourager l'élève à être une ressource pour les autres au moment de comprendre des textes en profondeur et de réaliser des tâches de réinvestissement

CONTENU DE FORMATION

Développement de la compétence 2

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir réinvestir sa compréhension des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Fournir les expressions de la langue fonctionnelle – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Fournir les expressions de la langue fonctionnelle – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
Stratégies **– cognitives** **– de communication** **– socioaffectives**	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, de communication et socioaffectives ou lui rappeler comment faire
Démarche de réponse	– Planifier des activités préalables à la lecture, à l'écoute et au visionnement de textes – Modeler chacune des étapes de la démarche de réponse	– Planifier des activités préalables à la lecture, à l'écoute et au visionnement de textes – Veiller à ce que l'élève utilise et adapte la démarche de réponse	– Suggérer différentes activités préalables à la lecture, à l'écoute et au visionnement de textes – Veiller à ce que l'élève utilise et adapte la démarche de réponse

AUTORÉGULATION

Développement de la compétence 2

(Se reporter à la section *Autorégulation*, sous la rubrique *Développement de la compétence 1*)

COMPÉTENCE 3 Écrire et produire des textes

Sens de la compétence

La compétence *Écrire et produire des textes*[5] offre à l'élève une autre occasion de communiquer en anglais avec des personnes venant des quatre coins du monde, en écrivant par exemple des courriels destinés à d'autres élèves ou en produisant des textes à publier sur des sites Web personnels. Ce type de communication permet de s'adresser à un véritable destinataire et est un exemple de situation authentique d'écriture et de production de textes. Afin de mieux comprendre la façon dont les textes sont structurés, l'élève fait appel au domaine général de formation *Médias*, qui vise la formation de consommateurs mieux avisés et davantage critiques à propos des idées, de l'information et de la culture qui lui sont présentés. Les démarches d'écriture et de production sont essentielles au développement de cette compétence et offrent à l'élève un cadre de travail. Il est également davantage en mesure de faire part de ses opinions et de transmettre efficacement ses messages en produisant des textes à l'aide de différents supports médiatiques. Les situations d'apprentissage et d'évaluation qui portent sur des problématiques provenant des domaines généraux de formation fournissent des possibilités fréquentes d'écriture et de production de textes ainsi que de développement des compétences transversales. Par exemple, lorsque l'élève produit une émission de radio où l'on discute des habitudes de consommation des adolescents, il prend en considération les facteurs qui contribueront à faciliter la communication avec ce public cible (domaine général de formation : *Environnement et consommation*; compétence transversale : *Communiquer de façon appropriée*).

La compétence Écrire et produire des textes *offre à l'élève une autre occasion de communiquer en anglais, en s'adressant à un véritable destinataire dans une situation authentique d'écriture et de production de textes.*

5. Texte écrit : mots écrits ou imprimés uniquement, résultant de la démarche d'écriture. Texte médiatique : texte pouvant être présenté à l'aide de plusieurs supports (audio, visuel ou numérique), résultant de la démarche de production.

La compétence *Écrire et produire des textes* se développe en synergie avec les deux autres compétences du programme de base d'anglais, langue seconde. En effet, elle contribue au développement des compétences *Réinvestir sa compréhension des textes* (par exemple, en écrivant et en produisant des textes, l'élève réinvestit sa compréhension lorsqu'il exprime son point de vue sur un événement de l'actualité) et *Interagir oralement en anglais* (par exemple, dans le cadre d'un projet de production, l'élève coopère et discute avec ses pairs du support médiatique qui convient davantage à son intention de communication et au destinataire cible). Tout en développant cette compétence, l'élève élargit le répertoire de textes qu'il écrit et produit. Il enrichit également son répertoire linguistique de même que l'ensemble de ses stratégies et ressources. La compétence *Écrire et produire des textes* permet aux élèves de construire leur savoir ensemble.

Du premier au deuxième cycle du secondaire

Au primaire et au premier cycle du secondaire, l'élève a pu se familiariser avec la démarche d'écriture en français, langue d'enseignement, et en anglais, langue seconde. Dans le cadre du programme de base d'anglais, langue seconde, du premier cycle du secondaire, l'élève a écrit et produit différents types de textes et a commencé à faire preuve de créativité. Il a expérimenté différents types de textes, modèles et outils (ex. arbres conceptuels, plans, listes aide-mémoire et scénarios-maquettes) et adapté les démarches en fonction du contexte de communication.

Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'élargir son répertoire de textes et d'expérimenter les démarches d'écriture et de production. Il adapte les démarches en fonction des tâches et les utilise avec de plus en plus d'efficacité. Soutenu par l'enseignant et ses pairs, il continue d'élargir l'ensemble de ses stratégies et ressources afin de transmettre des messages par écrit ou par la production de textes médiatiques. L'élève produit des textes de plus en plus précis et de qualité tout en continuant à développer sa créativité.

Description des composantes de la compétence 3

Le développement de la compétence *Écrire et produire des textes* s'articule autour des composantes suivantes : élargir son répertoire de textes; utiliser les démarches d'écriture et de production; et réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur. Ces composantes correspondent aux aspects essentiels de la compétence. Elles décrivent les actions que pose l'élève lorsqu'il développe la compétence. Elles sont interdépendantes, non séquentielles et agissent en synergie.

Élargir son répertoire de textes

Pour développer cette compétence, l'élève doit avoir souvent l'occasion d'écrire et de produire une variété de textes courants, littéraires et informatifs avec différentes intentions de communication (s'exprimer, informer ou inciter) et pour différents destinataires (ex. amis, pairs ou membres de la communauté). Il explore et approfondit des sujets personnels et connus ainsi que quelques idées abstraites. Il approfondit ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes (voir la section *Textes*). Par exemple, s'il doit rédiger un article pour le journal de l'école sur la réduction de l'âge électoral, il utilise des titres et un vocabulaire approprié; s'il doit produire une affiche visant à informer des adolescents de la tenue prochaine d'un événement, il utilise des phrases brèves et accrocheuses ainsi que des images susceptibles de plaire à son destinataire cible. L'élève fait appel à l'ensemble de ses ressources d'écriture et de production (ex. organisateurs graphiques, plans, listes aide-mémoire et scénarios-maquettes) et développe la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*.

Utiliser les démarches d'écriture et de production

Avant de s'engager dans les démarches d'écriture et de production, l'élève prend le temps d'analyser les textes (c'est-à-dire qu'il les examine et les compare) et repère des modèles afin d'écrire et de produire ses propres textes. La démarche d'écriture se divise en cinq étapes : la préparation, la rédaction d'une ébauche, la révision, la correction et la publication (voir la section *Démarche d'écriture*). La démarche de production, quant à elle, comporte trois étapes : la préproduction, la production et la postproduction (voir la section *Démarche de production*). Seul et en équipe, et compte tenu de son style d'apprentissage, l'élève adapte ces démarches en fonction de la tâche à réaliser. Il doit avoir souvent la possibilité de mettre en pratique chacune des étapes des démarches et, lorsqu'il le fait, il doit être soutenu par l'enseignant et ses pairs. L'élève prend le temps de se préparer à écrire et à produire ses textes. Il élabore ses idées et opinions dans des textes pertinents et personnalisés. Il fait appel à un répertoire linguistique précis pour s'exprimer sur des sujets qui correspondent à ses champs d'intérêt, à ses besoins, à ses expériences et à ses préoccupations. Il utilise des stratégies (ex. planifier et prendre des notes) et des ressources (ex. modèles de textes, listes aide-mémoire pour la révision et la correction) adaptées à la tâche.

Réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur

L'élève régule sa propre évolution en tant qu'auteur et producteur de textes : il utilise des stratégies métacognitives quand il se fixe des objectifs d'apprentissage, planifie, corrige ses erreurs, réfléchit à sa démarche, rectifie ses apprentissages et, enfin, cerne ses forces et ses faiblesses. Graduellement, il acquiert la connaissance de soi dont il a besoin pour devenir un auteur et un producteur de textes en anglais plus efficace et autonome. Guidé par l'enseignant, il se fixe des objectifs d'apprentissage à court et à long terme et persévère afin de les atteindre. Par exemple, il a recours à des ressources variées pour réviser ses textes. L'élève planifie les étapes de la réalisation des tâches. En cours de route, il relève certaines de ses erreurs et tente de les corriger. Aidé par l'enseignant, il examine son répertoire linguistique ainsi que l'ensemble de ses stratégies et ressources. Il se penche également sur l'utilisation qu'il fait des démarches d'écriture et de production ainsi que celle qu'en font ses pairs. Il demande une rétroaction constructive et l'assimile afin de mieux se connaître en tant qu'apprenant. Il apporte les correctifs nécessaires afin de pouvoir continuer à s'améliorer. L'élève sait qu'il importe de faire appel aux stratégies métacognitives et recherche ou se crée des occasions où il pourra s'exercer à écrire et à produire des textes en anglais à l'extérieur de la classe.

Évaluation de la compétence 3

Pour mesurer le développement de la compétence *Écrire et produire des textes*, l'enseignant utilise les critères d'évaluation. Il observe la participation de l'élève aux démarches d'écriture et de production (ex. persévérance à utiliser et à adapter les démarches et ouverture à l'égard des points de vue des autres). Il observe le contenu du texte (ex. cohérence et pertinence du message, élaboration et originalité des idées) et la formulation du message (ex. recours à un répertoire linguistique précis et utilisation des éléments constitutifs des textes). Il observe également la façon dont l'élève gère les stratégies et ressources (ex. identification, choix et utilisation des stratégies et des ressources, et analyse de leur efficacité).

Compétence 3 et ses composantes

Élargir son répertoire de textes

Écrire et produire des textes variés avec différentes intentions de communication et pour différents destinataires • Approfondir ses connaissances sur les caractéristiques internes et contextuelles des textes • Exploiter l'ensemble de ses ressources d'écriture et de production

Utiliser les démarches d'écriture et de production

Analyser les textes • Adapter les démarches en fonction des tâches • Élaborer ses idées et opinions personnelles • Faire appel à un répertoire linguistique précis • Utiliser des stratégies et des ressources

Écrire et produire des textes

Réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur

Se fixer des objectifs d'apprentissage à court et à long terme • Réfléchir aux démarches et aux productions finales, au répertoire linguistique ainsi qu'aux stratégies et aux ressources • Demander une rétroaction constructive et l'assimiler • Apporter les correctifs nécessaires pour améliorer son développement langagier

Critères d'évaluation

- Participation aux démarches d'écriture et de production
- Contenu du message
- Formulation du message
- Gestion des stratégies et des ressources

Attentes de fin de cycle

Participation aux démarches d'écriture et de production

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève a une attitude positive à l'idée d'écrire et de produire des textes en anglais. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il utilise les démarches d'écriture et de production et les adapte en fonction de la tâche. Il fait preuve de persévérance, même devant les difficultés, et se risque à s'exprimer par écrit, en anglais. L'élève coopère et fait preuve d'ouverture à l'égard des points de vue des autres au cours des démarches d'écriture et de production.

Contenu du message

L'élève écrit et produit des textes variés avec différentes intentions de communication et pour différents destinataires. Ses textes peuvent être compris par une personne anglophone qui ne parle pas la langue maternelle de l'élève. Le contenu du message est en rapport avec le sujet et les idées sont cohérentes. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il explore et élabore sur des sujets personnels et connus, ainsi que quelques idées abstraites, et défend son point de vue. Sa maturité cognitive et sa créativité transparaissent dans le contenu de ses textes. Il écrit et produit des textes qui respectent les exigences de la tâche ou son intention personnelle.

Formulation du message

L'élève prête attention à la formulation du message dans les textes qu'il écrit et produit (c'est-à-dire à l'utilisation d'un répertoire linguistique précis et des éléments constitutifs des textes). Il emploie un vocabulaire et quelques expressions idiomatiques qui conviennent au contexte. Dans la plupart des cas, il applique correctement les conventions linguistiques (ex. ordre des mots, accords, orthographe, usage de la majuscule et ponctuation). Ses textes comportent des phrases simples et quelques phrases plus complexes, et il démontre une utilisation adéquate des éléments constitutifs des textes. Il commet parfois des erreurs de formulation, mais elles ne nuisent pas à la compréhension.

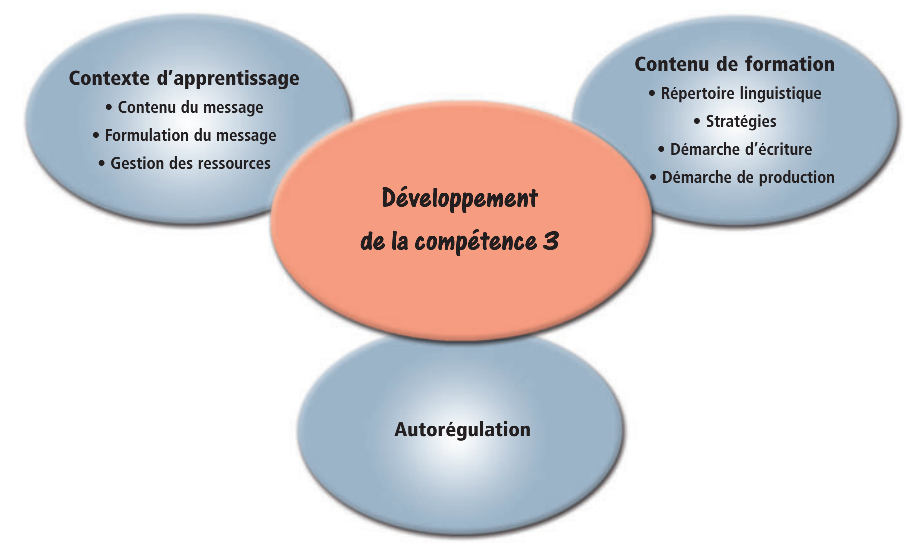
Gestion des stratégies et des ressources

L'élève s'efforce d'améliorer cette compétence. Soutenu au besoin par l'enseignant et ses pairs, il gère ses stratégies et ses ressources. Il dispose d'un ensemble de stratégies et de ressources et sait lesquelles utiliser selon la tâche à réaliser; il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche. Aidé au besoin, l'élève parvient à réguler son évolution en tant qu'auteur et producteur. Il est un apprenant d'anglais, langue seconde, doté de stratégies et de ressources dont il aura besoin pour son apprentissage, et ce, tout au long de sa vie.

Développement de la compétence 3

Lorsqu'il planifie les situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettront à l'élève de progresser dans le développement de la compétence *Écrire et produire des textes*, l'enseignant tient compte de différents paramètres liés au contexte d'apprentissage, aux éléments du contenu de formation à mobiliser et à l'autorégulation. Dans les tableaux des pages qui suivent, on décrit le niveau de complexité de chacun de ces paramètres et des éléments connexes en plus de fournir quelques exemples. On y précise également le niveau d'aide que doit fournir l'enseignant pour s'assurer de la progression de l'élève tout au long du cycle.

Afin d'ajuster la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant doit trouver un juste équilibre entre les différents éléments de chacun des paramètres et ainsi proposer à l'élève un défi à sa mesure tout au long du cycle. Par exemple, au cours de la première année du cycle, il pourrait suggérer à l'élève une tâche d'écriture sur un sujet simple, destiné à un destinataire connu et faisant appel à des ressources qu'il lui fournira, mais qui vise une intention de communication plus complexe, qui exige un niveau de maîtrise de la langue plus élevé et qui nécessite un soutien de la part de l'enseignant pour l'autorégulation. Puisque les trois compétences du programme de base d'anglais, langue seconde, sont développées en synergie, lorsque l'enseignant planifie des situations d'apprentissage et d'évaluation axées sur le développement de la compétence *Écrire et produire des textes*, il doit se rappeler que, en règle générale, au moins une des deux autres compétences est également sollicitée.



CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Contenu du message

Développement de la compétence 3

Pour planifier des situations d'écriture et de production tout au long du cycle, l'enseignant tient compte du niveau de complexité des éléments énumérés ci-dessous. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Connu/simple	→	**Nouveau/complexe**
Sujet/information – Expériences, préoccupations et champs d'intérêt de l'élève – Environnement immédiat – Besoins – Culture personnelle de l'élève		**Sujet/information** – Connaissances antérieures limitées de l'élève – Problématiques complexes – Idées abstraites – Autres cultures
Destinataire – Pairs – Enseignant		**Destinataire** – Personnes inconnues de l'élève – Personnes de cultures différentes
Intention de communication – Décrire – Raconter – Expliquer		**Intention de communication** – Convaincre – Argumenter – Analyser

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Formulation du message

Développement de la compétence 3

Pour planifier des situations d'écriture et de production tout au long du cycle, l'enseignant tient compte du niveau de complexité des éléments énumérés ci-dessous. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Message simple – Phrases simples – Vocabulaire adéquat – Utilisation de règles de grammaire ciblées **Éléments constitutifs simples d'un texte** – Ex. titres, illustrations et manchettes dans un journal	→	**Message complexe** – Certaines phrases complexes et certaines expressions idiomatiques – Vocabulaire et règles de grammaire adaptés au contexte **Éléments constitutifs complexes d'un texte** – Ex. diagrammes, tableaux, présentation d'information suivant la méthode de la pyramide inversée dans un article de journal

CONTEXTE D'APPRENTISSAGE : Gestion des ressources

Développement de la compétence 3

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les ressources matérielles et humaines que l'élève devra gérer pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir. Voici des exemples.

Première année	Deuxième année	Troisième année
Rôle de l'enseignant – Fournir les ressources matérielles et en modeler l'utilisation (ex. modèles de textes, listes aide-mémoire pour la révision des textes, dictionnaires et TIC) – Organiser le travail individuel, en dyade et en équipe (affectation des rôles et des tâches) – Établir les échéanciers	→	**Rôle de l'enseignant** – Suggérer des ressources variées – Encourager l'élève à activer ses connaissances antérieures – Aider l'élève à organiser son travail d'équipe et à respecter les échéanciers – Encourager l'élève à être une ressource pour les autres au cours des activités d'écriture et de production de textes

CONTENU DE FORMATION

Développement de la compétence 3

Tout au long du cycle, l'enseignant prévoit les éléments du contenu de formation que l'élève devra mobiliser pour pouvoir écrire et produire des textes ainsi que le niveau d'aide à lui fournir.

	Première année	Deuxième année	Troisième année
Répertoire linguistique	**Rôle de l'enseignant** – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif	**Rôle de l'enseignant** – Inciter l'élève à faire appel au répertoire linguistique
Stratégies **– cognitives** **– de communication** **– socioaffectives**	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socio-affectives ou lui rappeler comment faire	– Modeler l'utilisation et la gestion des stratégies cognitives – Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies de communication et les stratégies socioaffectives ou lui rappeler comment faire	– Inciter l'élève à utiliser et à gérer les stratégies cognitives, de communication et socioaffectives ou lui rappeler comment faire
Démarches d'écriture et de production	– Modeler chacune des étapes des démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques	– Veiller à ce que l'élève utilise et adapte les démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière à la préparation et à la rédaction de ses ébauches de textes écrits ou médiatiques	– Veiller à ce que l'élève utilise et adapte les démarches d'écriture et de production – Veiller à ce que l'élève prête une attention particulière aux correctifs à apporter (ex. révision et correction) aux textes écrits ou médiatiques

AUTORÉGULATION

(Se reporter à la section *Autorégulation*, sous la rubrique *Développement de la compétence 1*)

Développement de la compétence 3

Contenu de formation : Ressources essentielles au développement des trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, du 2e cycle du secondaire

CONTENU DE FORMATION

CULTURE
- Dimension esthétique
- Dimension sociologique
- Dimension sociolinguistique

RÉPERTOIRE LINGUISTIQUE
- Langue fonctionnelle
- Vocabulaire
- Conventions linguistiques

TEXTES
- Types de textes
- Caractéristiques des textes

STRATÉGIES
- De communication
- D'apprentissage

DÉMARCHES
- Démarche de réponse
- Démarche d'écriture
- Démarche de production

Contenu de formation

Les éléments du contenu de formation constituent des ressources essentielles au développement des trois compétences du programme d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire. L'élève exploite ses connaissances antérieures en rapport avec ces éléments, acquises dans le cadre des programmes d'anglais, langue seconde, du primaire et du premier cycle du secondaire. Il fait également appel aux apprentissages tirés d'autres disciplines, par exemple dans ses connaissances sur les textes, acquises dans le cadre du programme de français, langue d'enseignement. Il explore différentes dimensions des cultures anglophones. Il expérimente et continue d'élargir son répertoire linguistique ainsi que son utilisation des stratégies de communication et d'apprentissage. Il utilise diverses démarches pour approfondir sa compréhension des textes ainsi que pour en écrire et en produire. Tous les éléments du contenu de formation (culture, répertoire linguistique, stratégies, démarches, textes) sont prescrits et doivent être pris en considération dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Culture

Contenu de formation

À l'instar des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire, le programme de base d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire favorise certes l'apprentissage de l'anglais, mais il met aussi en valeur les différentes cultures anglophones des quatre coins du monde. La culture englobe l'ensemble des croyances, des valeurs, des traditions, des us et coutumes et des modes de vie qui distinguent une collectivité. L'intégration de différentes dimensions de la culture dans le programme de base d'anglais, langue seconde, contribue grandement à développer la vision du monde de l'élève et à améliorer la compréhension qu'il a de sa propre culture et de celle des autres. L'élève écoute, lit et visionne des textes riches sur le plan culturel et est invité à participer à des voyages et à des sorties culturelles. Lorsque vient le temps de choisir et de discuter des dimensions de la culture à aborder, il est essentiel de prendre en considération les besoins, les champs d'intérêt et les capacités des élèves. Il importe également d'évoquer, en plus de la culture anglophone du Québec et du reste du Canada, celle d'autres collectivités anglophones (la culture américaine, irlandaise, écossaise, australienne, etc.), de même que celle des collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde. Les repères culturels présentés doivent être exempts de représentations stéréotypées ou idéalisées de la société à laquelle ils appartiennent.

L'intégration de différentes dimensions de la culture dans le programme de base d'anglais, langue seconde, contribue grandement à développer la vision du monde de l'élève et à améliorer la compréhension qu'il a de sa propre culture et de celle des autres.

Les différentes dimensions de la culture présentées ci-dessous ne sont pas exhaustives.

Dimension esthétique de la culture

Sous la dimension esthétique se classent notamment les œuvres qui représentent et mettent en valeur les cultures anglophones :

- cinéma (ex. films de science-fiction, films d'action, drames sentimentaux et comédies);
- littérature (ex. contes populaires, mythes et légendes, poèmes, nouvelles, romans, biographies, autobiographies et littérature pour jeunes adultes);
- art dramatique (ex. théâtre et improvisation);
- musique (ex. chansons de feu de camp, chants traditionnels et populaires, chansons contemporaines et vidéoclips);
- danse (ex. danse traditionnelle et danse populaire);
- arts visuels (ex. peinture, sculpture et architecture);
- médias (ex. Internet, émissions de radio, journaux, magazines jeunesse et émissions de télévision : comédies de situation, dessins animés, téléromans, bulletins d'informations et messages publicitaires).

Dimension sociologique de la culture

Sous la dimension sociologique se classent, entre autres, les connaissances permettant à l'élève de comprendre les modes de vie et comportements qui caractérisent les diverses communautés de l'univers anglophone :

- organisation et nature de la famille (ex. figures d'autorité, rôles et responsabilités);
- relations interpersonnelles (ex. amitié, fréquentations et divertissements);
- sports et loisirs (ex. jeux et passe-temps);
- coutumes (ex. alimentation et mets traditionnels de différents pays, fêtes);
- conditions matérielles (ex. vêtements, logement et transports);
- héros et idoles (ex. athlètes, chefs politiques, musiciens et artistes);
- histoire (ex. lieux et événements historiques, musées);
- géographie (ex. caractéristiques naturelles et artificielles).

Dimension sociolinguistique de la culture

Sous la dimension sociolinguistique se trouvent, notamment, les connaissances nécessaires pour communiquer efficacement avec des anglophones :

- conventions sociales (ex. saluer quelqu'un, faire quelque chose à tour de rôle et exprimer poliment son désaccord);
- aptitudes paralinguistiques (ex. gestes et expressions du visage);
- code linguistique (ex. dialectes, accents et expressions idiomatiques);
- humour (ex. blagues, devinettes, jeux de mots et histoires à dormir debout).

Répertoire linguistique

Contenu de formation

Le répertoire linguistique contient des éléments essentiels au développement de la compétence linguistique en anglais. Avec le temps, l'élève se constitue un répertoire linguistique personnel qui correspond à l'expérience linguistique et aux connaissances qu'il a acquises. Il continue d'expérimenter et d'élargir ce répertoire tout en développant les trois compétences du programme de base d'anglais, langue seconde. Le répertoire linguistique englobe la langue fonctionnelle, le vocabulaire et les conventions linguistiques (intonation, prononciation et grammaire). L'élève puise dans ses connaissances du français pour développer son répertoire linguistique (ex. mots apparentés et ponctuation).

Langue fonctionnelle

La langue fonctionnelle repose sur l'emploi d'expressions figées et d'amorces ouvertes, dans différents contextes.

La langue fonctionnelle facilite l'apprentissage de l'anglais dans le cadre des interactions orales. Elle repose sur l'emploi d'expressions figées et d'amorces ouvertes dans différents contextes. On présente ci-dessous des exemples d'expressions de la langue fonctionnelle auxquelles peut recourir l'élève pour interagir oralement en anglais, encourager la coopération, utiliser les démarches et réfléchir à son processus d'apprentissage :

- Conventions sociales (ex. *Nice to see you again. What's new? How have you been?*)
- Identification (ex. *I'd like you to meet…, Which group is yours? Who's your partner?*)
- Conversations téléphoniques et messagerie vocale (ex. *I am calling about…, May I ask who's calling? Could you ask him to call me back? Would you like to leave a message?*)
- Mots de remplissage et formules pour gagner du temps (ex. *I mean…, You know…, All right…, Could you hold on a minute? Just wait a second, please.*)
- Excuses (ex. *I didn't mean to…, I regret…, Please forgive me…, How can I make up for…?*)
- Mises en garde (ex. *You'd better not…, I wouldn't do that if I were you.*)
- Formules pour interrompre poliment une conversation (ex. *I hate to interrupt…, Sorry to jump in…, I'd just like to add…*)
- Accords, désaccords et opinions (ex. *Our team has a different point of view. I agree/disagree. In my opinion…, How do you feel about…?*)
- Capacités (ex. *I know how to…, Do you think they know how to…?*)
- Sentiments, champs d'intérêt, goûts et préférences (ex. *They would rather…, Which would you prefer? I feel… when…, I can't stand…*)

– Décisions ou indécisions (ex. *Have you come to a decision? We are having a hard time making up our minds. Do we all agree? We all agree that…*)
– Permissions (ex. *Would you mind if I…? Could we…? Is it alright if…?*)
– Rétroactions (ex. *If I were you, I would…, What if you tried…? What would you suggest? Could you give me your feedback on this?*)
– Offres d'aide et formulations des besoins (ex. *Do you want me to help you with that? I thought of something that might help. Don't hesitate to ask for help.*)
– Demandes d'aide (ex. *How do you say…? What does… mean? Could you give me a hand? How would you do this?*)
– Demandes de renseignements (ex. *Can you tell me where…? Which documents will I need? When does this have to be finished? Who/What/Why/How…?*)
– Demandes ou offres de clarifications (ex. *What did you say? What do you mean? Could you repeat that, please? I mean…, What I want to say is…*)
– Suggestions et invitations (ex. *Would you be interested in…? What do you say we …? Let's…*)
– Travail d'équipe et encouragements (ex. *Let's divide the work. Whose turn is it to…? We really worked well together on that. What a great job!*)
– Marqueurs de relation (ex. *First of all…, However…, On the other hand…, Furthermore…*)
– Fins de conversation (ex. *Let's wrap it up. We have to get going. See you later.*)
– Objectifs d'apprentissage (ex. *I will… to improve…, Our team's goal is…, By the end of the year, I will be able to…*)
– Réflexions (ex. *I was able to understand this text because…, I used this strategy to…, I did… well, but next time I need to focus on…*)

Vocabulaire

– Vocabulaire lié à l'environnement immédiat (ex. classe, école, personnel de l'école et maison)
– Vocabulaire lié aux champs d'intérêt et aux besoins de l'élève (ex. loisirs, relations personnelles, mode, musique, sport et carrière)
– Vocabulaire lié aux problématiques provenant des domaines généraux de formation
– Vocabulaire lié au développement des compétences transversales
– Vocabulaire lié aux stratégies de communication et d'apprentissage
– Vocabulaire lié aux démarches de réponse, d'écriture et de production
– Vocabulaire lié à la grammaire et aux caractéristiques des textes

Conventions linguistiques

Pour l'élève du deuxième cycle du secondaire, les conventions linguistiques se rapportent à l'intonation et à la prononciation ainsi qu'aux structures grammaticales, comme l'ordre des mots, les accords, la forme lexicale, l'orthographe, l'usage de la majuscule et la ponctuation. L'élève développe ses connaissances des conventions linguistiques et sa capacité de les utiliser lorsqu'il se risque à communiquer, qu'il expérimente la langue anglaise dans des situations signifiantes variées, qu'il reçoit une rétroaction appropriée et qu'il porte une attention particulière à ses erreurs de façon à pouvoir utiliser les formes correctes ultérieurement. Il bénéficie d'une rétroaction corrective et participe à des activités centrées sur les structures grammaticales qui tiennent compte de ses besoins immédiats et qui sont intégrées à des situations d'apprentissage et d'évaluation. Les erreurs grammaticales font partie intégrante du processus d'apprentissage de la langue. L'élève a souvent tendance à surutiliser les éléments fraîchement appris ou à les utiliser au mauvais moment, et il lui arrive même de régresser temporairement. Tout cela fait partie du développement normal de l'apprentissage d'une langue seconde.

Mettre l'accent sur la grammaire

Mettre l'accent sur la grammaire signifie montrer à l'élève à communiquer tout en attirant son attention sur les structures de la langue anglaise dans le contexte d'une classe interactive.

Mettre l'accent sur la grammaire signifie utiliser l'approche communicative pour attirer l'attention de l'élève sur les structures de la langue anglaise dans le contexte d'une classe interactive. Bien que la communication en classe soit d'abord et avant tout centrée sur le sens du message, l'élève prend de plus en plus conscience des erreurs qu'il commet. Il sait que l'utilisation de structures précises contribue à la clarté du message. En utilisant la rétroaction spontanée, l'enseignant et l'élève composent avec les erreurs en contexte, au fur et à mesure qu'elles surgissent dans les interactions orales ou les communications écrites. L'enseignant fait appel au mode d'enseignement proactif lorsqu'il anticipe et planifie les notions grammaticales qui sont

essentielles pour l'élève à la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Il peut également mettre en évidence les structures grammaticales particulières d'un texte pour encourager l'élève à y porter attention.

Tout au long du programme de base d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire, l'élève expérimente la langue anglaise avec davantage d'assurance. En réfléchissant à la structure de la langue et aidé par les ressources disponibles (ex. grammaires, pairs et enseignant), il tente de corriger ses erreurs. Pour pouvoir utiliser efficacement ces ressources et tirer parti des activités centrées sur les structures grammaticales, l'élève se familiarise avec la terminologie linguistique (ex. nom des temps de verbe et des parties du discours). Ses connaissances de la terminologie linguistique du programme de français, langue d'enseignement, facilitent l'acquisition de la terminologie en anglais.

Comment l'élève et l'enseignant mettent-ils l'accent sur la grammaire?

Lorsqu'il atteint un certain niveau de maîtrise de la langue anglaise, l'élève peut profiter d'une rétroaction spontanée, d'un mode d'enseignement proactif et de la mise en évidence des structures grammaticales d'un texte. Il est prêt à corriger lui-même ses erreurs et comprend l'importance de la précision dans ses interactions orales ou encore dans les textes qu'il écrit et produit. L'élève acquiert ce souci de la précision grâce aux activités centrées sur les structures grammaticales contextualisées proposées en classe et dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.

L'enseignant trouve le juste équilibre dans sa façon de recourir à la rétroaction spontanée, au mode d'enseignement proactif et à la mise en évidence des structures grammaticales d'un texte. Il doit tenir compte de la maturité langagière de l'élève, c'est-à-dire savoir où il en est dans l'apprentissage de la langue, avant de mettre l'accent sur une structure grammaticale donnée. Puisque l'élève acquiert implicitement certaines structures au cours des interactions usuelles dans les cours d'anglais, l'enseignant détermine quelles sont celles qui nécessitent une attention particulière. Il est normal que l'élève répète les mêmes erreurs en cours d'apprentissage; les structures qui posent des défis particuliers à l'élève doivent être réexpliquées régulièrement tout au long du cycle (ex. la terminaison en « s » des verbes conjugués au présent à la troisième personne du singulier).

Rétroaction spontanée

L'élève reçoit une rétroaction spontanée lorsque l'enseignant ou les autres élèves attirent son attention sur des erreurs qu'il a commises. Différentes techniques (se reporter aux *Techniques de rétroaction corrective* ci-dessous) peuvent être utilisées pour souligner ces erreurs. L'élève assimile la rétroaction reçue, se rend de plus en plus compte de ses erreurs et tente de les corriger. Au besoin, il fait appel à diverses ressources pour trouver la forme correcte.

L'enseignant offre à l'élève une rétroaction corrective individuelle lorsqu'il relève certaines erreurs qui risquent de nuire à la compréhension du message ou encore pour en améliorer la précision sur le plan grammatical. S'il constate que plusieurs élèves commettent les mêmes erreurs grammaticales lorsqu'ils parlent ou écrivent, il conçoit des activités axées précisément sur ces erreurs et les propose à toute la classe. Pour être signifiantes, ces activités portent sur les erreurs commises par les élèves et sont présentées en contexte.

Techniques de rétroaction corrective[6]

L'**incitation** est une technique qui consiste à amener directement l'élève à utiliser la forme correcte. L'enseignant reprend la phrase de l'élève en marquant une pause à l'endroit stratégique pour que celui-ci la complète (ex. *It's a…*), pose des questions à l'élève pour qu'il indique la forme correcte (ex. *How do we say… in English?*) ou encore lui demande de reformuler la phrase qu'il a dite ou écrite (ex. *Could you say/write that another way?*).

La **demande de clarification** vise à indiquer à l'élève que son message a été mal compris ou mal exprimé et qu'il doit le répéter ou le reformuler (ex. *Pardon me…, What do you mean by…?*).

La **rétroaction métalinguistique** consiste à formuler des commentaires, à fournir de l'information ou à poser des questions sur la grammaticalité de ce que l'élève a écrit ou dit, sans lui fournir explicitement la forme correcte. Elle vise généralement à faire comprendre à l'élève qu'il a commis une erreur quelque part et fait appel à une terminologie grammaticale évoquant la nature de l'erreur (ex. *I didn't understand your verb. How do we say that verb in the past tense?*).

La **répétition** consiste, pour l'enseignant, à répéter uniquement l'erreur commise par l'élève. La plupart du temps, l'enseignant souligne l'erreur en variant son intonation (ex. *She sleep* ↥ *?*).

6. Ces techniques sont tirées de l'ouvrage de Lyster et Ranta (1997).

Mode d'enseignement proactif

Lorsque l'enseignant élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation, il prévoit les difficultés de la langue que l'élève risque d'éprouver. Pour favoriser l'apprentissage et la précision de la langue, l'enseignant peut choisir une structure essentielle à la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation et l'enseigner de façon explicite à l'élève en l'intégrant au contexte de la situation. L'apprentissage de la grammaire ne se fait pas nécessairement de façon linéaire. Il n'est donc pas nécessaire de prévoir un ordre prédéterminé dans l'enseignement des notions grammaticales. Le choix des notions à enseigner est dicté par la situation.

Mise en évidence des structures grammaticales

La mise en évidence permet à l'élève de mieux comprendre la fonction que joue une structure grammaticale dans la compréhension d'un message. Au départ, l'élève met en évidence les structures grammaticales d'un texte donné en se laissant guider par l'enseignant. Lorsqu'une structure particulière attire son attention, l'élève prend alors conscience de la fonction qu'elle remplit. Cette prise de conscience lui permettra d'acquérir cette structure, ultérieurement. À mesure qu'il progresse, l'élève commence à remarquer par lui-même les structures.

Les textes choisis par l'enseignant ou l'élève servent à mettre en évidence une structure particulière. L'enseignant explique comment la structure contribue au sens du message. En intégrant des activités de mise en évidence des structures grammaticales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant saisit les occasions que lui offrent des textes pour l'enseignement de la langue. Il peut, par exemple, choisir un texte qui décrit les événements ayant entraîné le naufrage du *Titanic* pour attirer l'attention de l'élève sur les verbes conjugués au passé.

Stratégies

Contenu de formation

Les stratégies sont des concepts, des actions, des comportements ou des techniques auxquels l'élève a recours pour résoudre un problème et favoriser l'apprentissage. Elles aident l'élève à prendre conscience des moyens grâce auxquels il peut apprendre avec le plus d'efficacité et transférer ces apprentissages dans de nouvelles situations. Ces stratégies sont enseignées de façon explicite et progressive. Au premier cycle du secondaire, l'élève a appris à utiliser plusieurs stratégies par modelage et incitation. Au deuxième cycle, il est soutenu dans la gestion de ses stratégies. La gestion des stratégies implique que l'élève dispose d'un ensemble de stratégies et sait lesquelles choisir selon la tâche à réaliser; il sait comment les utiliser et analyse leur efficacité tout au long de la tâche.

Les stratégies permettent à l'élève d'assumer la responsabilité de son apprentissage et, par conséquent, d'accroître sa motivation et son estime de soi. L'élève a recours aux stratégies pour surmonter les difficultés qui se présentent à lui de manière à atteindre ses buts et à tirer pleinement satisfaction des résultats obtenus. Lorsque l'élève utilise efficacement les stratégies, il en ressort confiant et compétent.

Les stratégies permettent à l'élève d'assumer la responsabilité de son apprentissage et, par conséquent, d'accroître sa motivation et son estime de soi. L'élève a recours aux stratégies pour surmonter les difficultés qui se présentent à lui de manière à atteindre ses buts et à tirer pleinement satisfaction des résultats obtenus.

Les stratégies de communication et d'apprentissage ci-dessous s'avèrent efficaces pour la plupart des apprenants d'une langue seconde. Il ne s'agit toutefois pas d'une liste exhaustive.

L'élève fait appel aux **stratégies de communication** pour résoudre les problèmes qui surviennent lorsqu'il participe à une interaction ou qu'il l'entretient.

– Faire des gestes (recourir à une action physique pour transmettre ou appuyer son message).
– Reprendre (répéter ce qu'une personne vient de dire pour vérifier sa propre compréhension).
– Reformuler (exprimer d'une autre façon).
– Faire de courtes pauses (se donner le temps de réagir).
– Substituer (utiliser une expression ou des mots moins précis [circonlocution] pour remplacer les mots exacts mais non connus).

Les **stratégies d'apprentissage** se classent en trois catégories : les stratégies **métacognitives**, les stratégies **cognitives** et les stratégies **socioaffectives**.

L'élève utilise les **stratégies métacognitives** aux fins d'autorégulation. Il les utilise pour se fixer des objectifs d'apprentissage, planifier, corriger ses erreurs, réfléchir à sa démarche, rectifier ses apprentissages et, enfin, cerner ses forces et ses faiblesses.

– Prêter une attention dirigée (décider de prêter attention à la tâche et d'éviter les distractions), ex. l'élève se demande : *Am I concentrating on what I have to do?*
– Prêter une attention sélective (décider à l'avance de porter attention à certains détails), ex. lorsque l'élève écoute l'enregistrement d'une conversation en anglais, il prête une attention particulière à la façon dont les gens s'y prennent pour interrompre poliment les interlocuteurs.
– Planifier (prévoir les éléments nécessaires à l'atteinte d'un but), ex. l'élève se demande : *What resources do I need? How will I carry out the task?*
– Rechercher ou créer des occasions pour s'exercer, ex. regarder la télévision en anglais ou naviguer sur Internet en anglais.
– S'autoévaluer (réfléchir à ses apprentissages), ex. l'élève se demande : *What did I learn? How did I learn it?*
– S'autocorriger (vérifier et corriger ses propres phrases), ex. *I talked on the phone…, um, was talking on the phone when the doorbell rang.*
– Se fixer des buts et des objectifs (établir des buts à court et à long terme dans l'apprentissage de l'anglais), ex. l'élève se dit : *I will speak only English in English class; by the end of high school, I will be able to get a part-time job that requires English.*

Les **stratégies cognitives** permettent de s'approprier ce qu'il faut apprendre ainsi que l'emploi d'une technique particulière visant à favoriser l'apprentissage.

– Activer les connaissances antérieures (établir un lien entre l'information nouvelle et ce qui est connu).
– Comparer (noter les similitudes et les différences importantes).
– Retarder la réponse (prendre le temps d'écouter et prendre la parole quand on est prêt).
– Inférer (deviner intelligemment à partir de tous les indices disponibles, comme le contexte, les mots apparentés, les mots et expressions connus, les indices visuels, les indices contextuels, l'intonation et les modèles).
– Pratiquer (réutiliser la langue dans des situations de communication authentiques).
– Prédire (formuler des hypothèses fondées sur ses connaissances antérieures, le sujet, la tâche à accomplir, le titre, les illustrations et le survol d'un texte).
– Recombiner (réunir d'une autre façon des petits segments signifiants).
– Parcourir (chercher un renseignement précis dans un texte).
– Survoler (lire rapidement un texte pour en avoir un aperçu global).
– Prendre des notes (consigner par écrit l'information pertinente).
– Transférer (utiliser les acquis récents dans un nouveau contexte).
– Établir des correspondances sémantiques (grouper des idées selon des attributs communs).

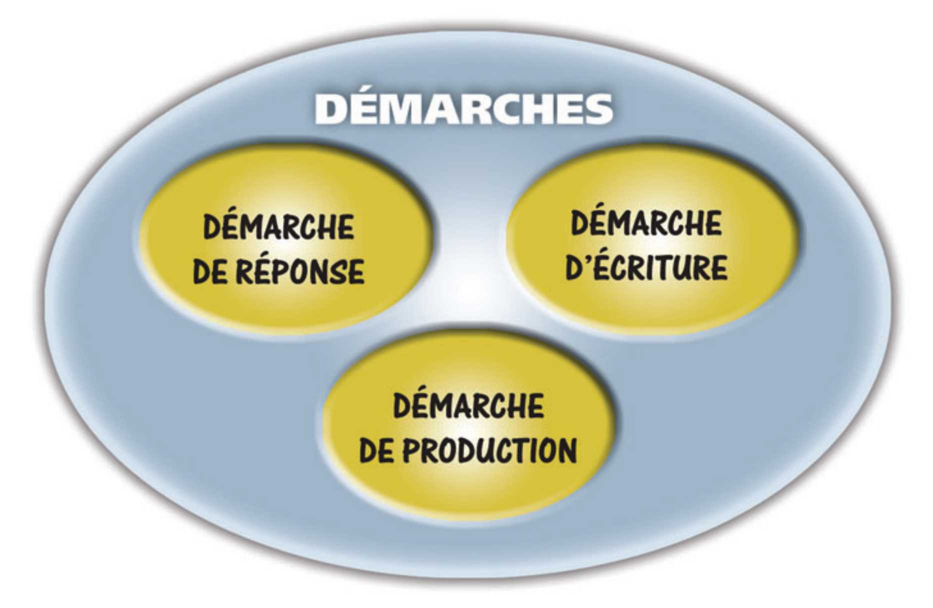
Les **stratégies socioaffectives** reposent sur l'interaction avec d'autres personnes ou le recours à des mécanismes de contrôle affectif visant à favoriser l'apprentissage.

– Demander de l'aide ou demander de répéter, de clarifier ou de confirmer.
– Poser des questions (demander une rétroaction ou demander d'être corrigé).
– Coopérer (travailler avec d'autres vers un but commun tout en donnant et en recevant de la rétroaction).
– Se familiariser avec les repères culturels (essayer de communiquer avec une personne anglophone, en apprendre le plus possible sur sa culture et s'exercer à s'exprimer en anglais avec elle).
– S'encourager et encourager les autres (être positif autant envers soi qu'envers les autres, constater que l'on est prêt et que l'on sait ce qu'il faut faire pour réaliser une tâche).
– Diminuer l'anxiété (atténuer la tension par la relaxation ou le rire ou en se rappelant les buts visés, les progrès accomplis et les ressources disponibles).
– Se récompenser (se féliciter soi-même lorsqu'on a réussi à accomplir une tâche).
– Prendre des risques (essayer de communiquer en anglais sans craindre de faire des erreurs).

Démarches

Contenu de formation

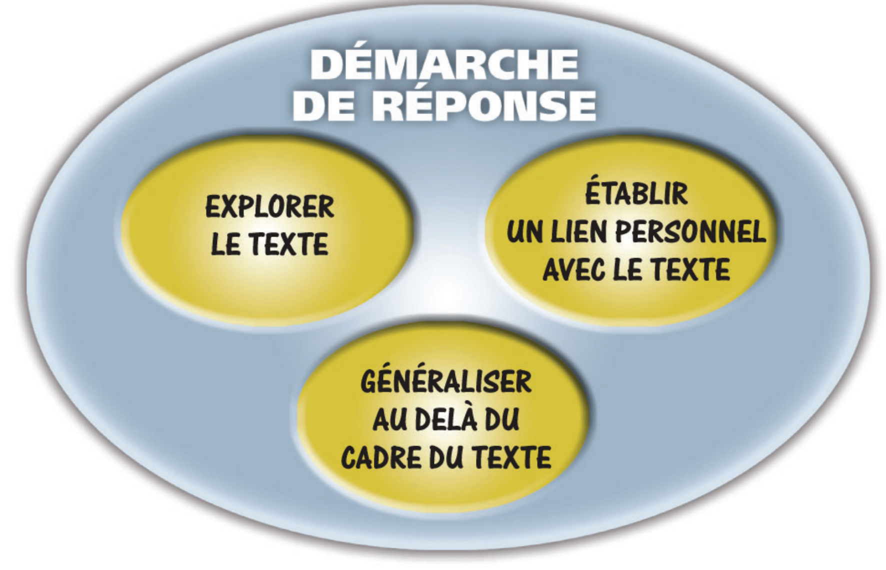
Les démarches sont des cadres qui aident l'élève à apprendre, à réfléchir et à s'améliorer dans les efforts qu'il déploie en vue de comprendre des textes en profondeur, d'en écrire et d'en produire. Une démarche est une série d'étapes, chacune comportant plusieurs éléments. Les étapes des démarches de réponse, d'écriture et de production sont récursives, c'est-à-dire que l'élève est libre d'aller et venir d'une étape à une autre. L'élève parcourt et adapte les étapes selon ses besoins, son style d'apprentissage et la tâche à réaliser. Lorsqu'ils utilisent les démarches, les élèves coopèrent et construisent leur savoir ensemble.



Démarche de réponse

L'élève utilise la démarche de réponse pour examiner les idées et les informations contenues dans les textes afin de mieux en saisir le sens.

Dans la démarche de réponse, l'élève, à titre d'auditeur, de lecteur et de spectateur, construit le sens des textes individuellement et avec d'autres. Au premier cycle du secondaire, l'élève a commencé à utiliser et à adapter la démarche de réponse pour comprendre les textes, tant dans leur sens littéral qu'en profondeur. Tout au long du deuxième cycle du secondaire, il continue à analyser les idées et les informations contenues dans les textes afin de mieux en saisir le sens. L'élève a besoin de l'aide de l'enseignant et de ses pairs pour interpréter le texte, faire des liens et ainsi approfondir sa compréhension initiale. Il voit comment les autres parviennent à comprendre et s'aperçoit que l'on peut construire le sens des textes de façons variées. La démarche de réponse se divise en trois étapes : explorer le texte, établir un lien personnel avec le texte et généraliser au delà du cadre du texte. En raison de la nature interactive de la démarche de réponse, l'élève parcourt souvent les trois étapes lorsqu'il négocie le sens des textes avec les autres élèves. Toutefois, il peut également se concentrer sur une seule des étapes.



Explorer le texte

L'élève travaille d'abord seul pour se familiariser avec le texte et en avoir une compréhension initiale. Il continue à construire le sens du texte en faisant part de sa compréhension aux autres. En discutant avec les autres, il vérifie, confirme et enrichit sa compréhension, puis retourne à ses notes pour apporter des ajustements à sa compréhension initiale.

Explorer le texte individuellement

Avant l'écoute, la lecture ou le visionnement, il importe que l'élève se prépare à réagir aux textes. Il peut :

- activer ses connaissances antérieures sur le type de texte, ainsi que sur les caractéristiques internes et contextuelles;
- prédire le contenu des textes selon ses éléments constitutifs (ex. titres, illustrations ou effets sonores);
- se fixer une intention d'écoute, de lecture ou de visionnement (ex. se faire une idée générale, trouver un renseignement précis ou simplement pour se divertir);
- déterminer quelles stratégies (ex. prêter une attention dirigée, parcourir le texte ou le survoler) et quelles ressources (ex. journal de réponse[7]) il doit utiliser à l'étape de l'exploration;
- lire les questions directives et les amorces.

Pendant l'écoute, la lecture ou le visionnement, l'élève peut :

- essayer de confirmer ou d'infirmer ses premières hypothèses;
- répondre aux questions directives et compléter les amorces;
- cerner les éléments qu'il considère comme étant importants;
- visualiser les gens, les endroits ou les événements dont il est question dans le texte;
- marquer une pause pour revoir un passage particulièrement difficile à comprendre;
- établir des correspondances sémantiques afin d'organiser l'information;
- se poser des questions sur le texte et sur l'auteur;
- vérifier dans le dictionnaire le sens des mots clés.

Après l'écoute, la lecture ou le visionnement, il importe que l'élève se prépare à faire part aux autres de sa compréhension du texte. Il peut :

- répondre aux questions directives et compléter les amorces;
- consigner par écrit ses impressions, ses questions et des informations dans son journal de réponse;
- trouver des réponses aux questions qu'il a formulées avant et pendant l'écoute, la lecture ou le visionnement;
- essayer de mieux comprendre en établissant des liens directs avec le texte.

Explorer le texte avec les autres

L'élève continue de construire le sens du texte avec un partenaire ou en petit groupe. Il discute avec les autres de sa compréhension du texte afin de la vérifier, de la clarifier et de l'approfondir. Il peut :

- se servir des questions directives, des amorces et des notes consignées dans son journal de réponse;
- partager l'information qu'il juge importante ou digne d'intérêt;
- poser des questions qui subsistent;
- se reporter aux passages ou aux éléments du texte qui lui permettent de mieux comprendre;
- tenir compte du sens dégagé par les autres;
- donner, recevoir une rétroaction constructive et l'assimiler;
- conserver des traces de sa compréhension.

7. En notant dans son journal de réponse ses premières impressions sur un texte, l'élève a la possibilité de consigner par écrit ses réflexions en vue de pouvoir y revenir plus tard afin de les étayer, les réutiliser, les modifier, voire les rejeter. Lorsque l'élève examine le texte avec ses pairs, il a déjà sous la main un compte rendu de sa propre réflexion et est prêt à faire part de sa compréhension.

Établir un lien personnel avec le texte

L'élève établit un lien personnel avec le texte et ses expériences ou celles d'une autre personne, puis il fait part de ces liens aux autres. Pour ce faire, il peut :

– se servir des questions directives et des amorces;
– établir des liens entre le texte et ses opinions, ses expériences, ses champs d'intérêt, ses sentiments ou ses préoccupations;
– établir des liens entre le texte et les expériences d'une autre personne (ex. celles d'un personnage d'une émission de télévision ou d'un livre qu'il a lu);
– utiliser des stratégies d'apprentissage (ex. activer ses connaissances antérieures, comparer et recombiner);
– utiliser des ressources (ex. journal de réponse, pairs, textes antérieurs);
– faire part du lien personnel qu'il a établi avec le texte;
– se reporter au texte et à son journal de réponse pour expliquer ce lien personnel.

Généraliser au delà du cadre du texte

L'élève fait des généralisations au delà du cadre du texte en explorant les problématiques et les sujets sous une perspective plus vaste, plus générale. Il établit alors des rapprochements entre les événements, les informations avec sa communauté et la vie en général. Il découvre ses propres principes et valeurs, ainsi que ceux de la société. Il développe son sentiment d'appartenance à la communauté et acquiert une meilleure compréhension du rôle qu'il peut être appelé à jouer au sein de la société. À cette étape, l'élève peut :

– se servir des amorces et des questions directives;
– examiner les problématiques d'un point de vue plus global; par exemple, un article relatant un cas d'intimidation à l'école pourrait inciter les élèves à discuter du problème de l'intimidation dans les écoles du Québec, ou encore un texte portant sur un héros local pourrait les amener à discuter des traits qui caractérisent ces personnes et à trouver des exemples de héros dans l'histoire ou la littérature;
– apprendre sur lui-même et développer son sentiment d'appartenance à la communauté; par exemple, un texte sur la pauvreté chez les enfants pourrait inciter les élèves à faire du bénévolat dans le cadre d'un programme de petits déjeuners servis dans une école primaire d'un milieu défavorisé, ou encore un article portant sur le sédentarisme chez les animaux domestiques pourrait amener les élèves à organiser des promenades de chiens dans le voisinage;
– se reporter au texte et à son journal de réponse pour appuyer ses généralisations.

EXEMPLES D'AMORCES OU DE QUESTIONS DIRECTIVES À UTILISER DANS LA DÉMARCHE DE RÉPONSE

	Amorces	Questions directives
Explorer le texte	I noticed that… I learned that… I understood that… I had trouble understanding… To understand the text, I… I found… very interesting because… That part made me think that… I believe the author is trying to… The text says that…	What did you learn from the text? What did you have trouble understanding? What strategies did you use to understand? What did you find interesting/important/surprising? What is the author trying to say? Who is the intended audience? How can you tell? What is the relationship between the characters/speakers? What details in the text support your ideas?
Établir un lien personnel avec le texte	I experienced something similar to that when… I can relate to that character because… I find that character interesting because… I knew someone who… I heard/read/saw something about this… I agree/disagree with… because… If I were in that situation, I would… If that happened in our school… Now that I know that… I might…	Have you ever experienced something like this? Which character do you find the most interesting/important/surprising? Why? What is your opinion about what happened in the text? How would you or a friend react in this type of situation? Do you know anyone who acted in a similar way? How does the new information change the way you think about…? How would you do it differently/better?
Généraliser au delà du cadre du texte	In our community/province/country… This problem also exists in… This is caused by… I think people should… If we wanted to do something about this, we could…	Do we see similar situations/problems in our community? How do other cultures deal with similar issues? How should people act in this type of situation? How could you make people in your school/community more aware of this problem? What are the general elements of the problem?

DIFFÉRENTES FAÇONS DE SOUTENIR LA DÉMARCHE DE RÉPONSE

Journaux de réponse	Le journal de réponse peut se présenter sous forme de livret, de cahier, de dossier ou de fichier électronique. L'élève y prend des notes sur ce qu'il a écouté, lu, visionné ou discuté. Avant, pendant et après l'écoute, la lecture et le visionnement d'un texte, il peut y consigner ses réactions, questions, réflexions, prédictions ou commentaires ainsi que toute autre information qu'il considère comme importante.
Cercles de discussion	Les cercles de discussion sont des échanges menés en petits groupes pour parler des textes. La discussion peut porter sur un seul texte, sur différents textes écrits et produits par une personne, sur différents textes ayant trait au même sujet ou encore sur différents textes d'un même type. Le journal de réponse peut servir d'outil de préparation en vue des discussions.
Échanges éclairs	Les échanges éclairs permettent aux élèves de répondre brièvement et régulièrement aux textes en dyades ou en petits groupes. Le fait d'exploiter les structures de travail d'équipe[8], comme la structure penser-préparer-échanger (les élèves réfléchissent individuellement, partagent avec un partenaire puis discutent en petit groupe ou en séance plénière) ou le tour de table (en petits groupes, les élèves font part de leur compréhension à tour de rôle), favorise les interactions efficaces et équitables.
Questions ouvertes	Les questions ouvertes encouragent l'élève à réfléchir aux textes pour mieux les comprendre. Le texte peut fournir plus d'une réponse aux questions ouvertes. Ces questions sont formulées de manière à permettre à l'élève de mieux comprendre le texte dans son ensemble, d'en faire sa propre interprétation et d'y jeter un regard personnel et critique.
Jeux de rôles	En jouant un rôle, l'élève explore et exprime les pensées et les sentiments d'un personnage. Les jeux de rôles contribuent à approfondir sa perception des personnages dans un contexte particulier.
Improvisation	L'improvisation permet d'engager l'élève dans des activités spontanées, sans scénario ni préparation. C'est un bon moyen de susciter des idées, de créer des scènes et d'inventer des personnages. Il stimule la concentration et la coopération et fournit aux élèves une tribune propice à un échange rapide.
Organisateurs graphiques	Les organisateurs graphiques sont des schémas visuels que l'élève crée ou complète afin d'établir des liens entre des notions et d'illustrer la compréhension qu'il en a. Comme exemples d'organisateurs graphiques, citons les diagrammes de Venn, les cartes sémantiques, les lignes du temps, les schémas conceptuels, les organisateurs séquentiels, les sociogrammes et les organisateurs narratifs.
Collages	Les collages sont des compilations d'illustrations que l'élève juge importantes. Ils regroupent des éléments de textes que l'élève a écoutés, lus, visionnés ou examinés. L'élève y inclut des photographies, des symboles et des mots provenant de sources variées.
Théâtre du lecteur	L'élève choisit un passage d'un texte qu'il considère comme particulièrement important. Il en fait une lecture dramatique en tentant de bien rendre le ton et le sens du passage retenu.

8. Les exemples de structures de coopération sont tirés de l'ouvrage *Cooperative Learning*, de Spencer Kagan (1992).

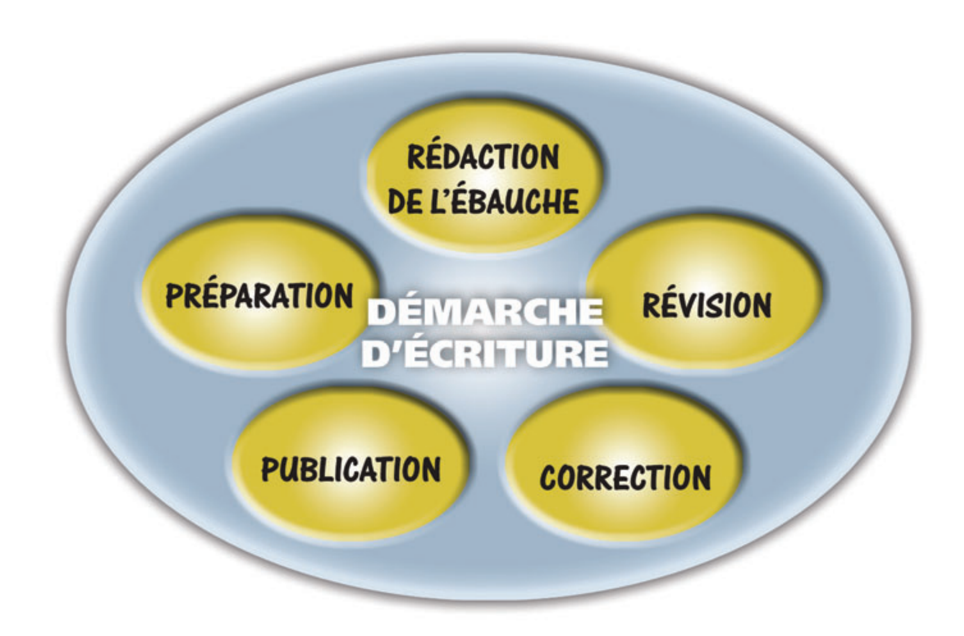
Avec le temps, l'élève adapte la démarche d'écriture lorsqu'il expérimente avec différents textes, outils, stratégies puis opte pour ceux qui lui conviennent le mieux, selon le contexte.

Démarche d'écriture

La démarche d'écriture fournit à l'élève un cadre lui permettant de créer des textes écrits ou imprimés. Au premier cycle du secondaire, l'élève a commencé à utiliser et à adapter la démarche d'écriture pour rédiger des textes variés. Au deuxième cycle du secondaire, il continue à écrire avec des intentions de communication variées tout en s'exprimant de façon cohérente et structurée. La démarche d'écriture se divise en cinq étapes : la préparation, la rédaction de l'ébauche, la révision, la correction et la publication. La préparation représente une étape essentielle à la réussite des étapes ultérieures. La publication est une étape facultative : l'élève peut mettre son texte au propre et, à l'occasion, le transmettre au destinataire ciblé. L'écriture est récursive en ce sens que l'élève est libre d'aller et venir d'une étape à une autre. Par exemple, même s'il en est à l'étape de la révision, il peut revenir à l'étape de la préparation pour trouver de nouvelles idées. Certains types de textes, tels que les courriels anodins, n'exigent pas de l'élève qu'il ait recours à chacune des étapes. De même, pour la prise de notes ou la consignation d'informations dans le journal de réponse, il n'utilise pas la démarche d'écriture. Avec le temps, il adapte la démarche d'écriture lorsqu'il expérimente avec différents textes, outils, stratégies, puis opte pour ceux qui lui conviennent le mieux, selon le contexte. Tout au long de la démarche, il utilise des stratégies (ex. recombiner ou comparer). L'élève régule son évolution en tant qu'auteur en réfléchissant à son répertoire linguistique ainsi qu'à l'ensemble de ses stratégies et ressources. De plus, il évalue son utilisation de la démarche d'écriture, ses productions finales ainsi que celles des autres afin de trouver des moyens de s'améliorer. Bien que la démarche d'écriture repose sur la coopération et la discussion avec les pairs et l'enseignant, c'est à l'élève qu'incombe la tâche d'écrire le texte et qu'appartiennent les décisions finales concernant le contenu et le choix des mots.

Analyse des textes

Avant de s'engager dans la démarche d'écriture, l'élève a accès à des textes analogues à celui qu'il s'apprête à écrire. Il prend le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il repère les modèles qui se dégagent des textes en s'attardant particulièrement à leurs caractéristiques internes (sujet ou information, langage et éléments constitutifs) et contextuelles (intention de communication, destinataire et repères culturels). Il dresse une liste des principales caractéristiques que doit posséder un texte de qualité. Cette liste et les textes analysés constituent des références fort utiles pour l'élève lorsque celui-ci doit écrire son propre texte.



Préparation

Avant de commencer à écrire, l'élève doit se fixer des objectifs de communication clairs en considérant le texte et ses caractéristiques internes et contextuelles. À cette étape, l'élève peut :

– effectuer avec d'autres un exercice de remue-méninges afin de trouver des idées ou des sujets d'écriture (ex. *What do I want to write about? What topic would interest my audience?*);
– activer ses connaissances antérieures relatives au sujet choisi (ex. *What do I already know about the topic?*);
– définir son intention de communication (s'exprimer, informer ou inciter);
– cibler son destinataire (ex. *Who is my audience? What do they already know about the topic? How can I engage their interest?*);
– choisir le type de texte (ex. *Do I want to write a poem or a story?*);
– choisir le niveau de langage approprié (ex. *What kind of language will best suit my purpose and audience?*);
– faire un plan;
– effectuer les recherches nécessaires;
– réfléchir au sujet et trouver des idées;
– utiliser des ressources variées.

Rédaction de l'ébauche

L'élève commence à rédiger et se concentre sur le sens du message. À cette étape, il peut :

– noter ses idées, ses opinions, ses réflexions et ses impressions;
– aérer le texte pour laisser place aux modifications;
– rédiger le texte en se reportant au plan;
– ajouter de nouvelles idées au plan en cours d'écriture;
– réfléchir aux idées déjà écrites;
– consulter ses pairs.

Révision

L'élève lit ce qu'il a écrit pour clarifier le sens de son texte et mieux organiser ses idées. À cette étape, il peut :

– réfléchir à ce qu'il a écrit;
– vérifier si le message et les idées sont clairement exprimés, s'ils sont bien structurés et si le choix des mots convient;
– vérifier si le texte convient à l'intention de communication, au destinataire et au contexte culturel;
– partager son texte avec ses pairs;
– accepter et assimiler la rétroaction;
– ajouter, substituer, supprimer et réorganiser des idées et des mots;
– retravailler son ébauche de texte.

Correction

L'élève se concentre sur la façon dont il a structuré son texte et sur la correction de ses erreurs (orthographe, usage de la majuscule, ponctuation, structures de phrase et usage de la langue). À cette étape, il peut :

– utiliser différentes ressources, telles que les modèles, les dictionnaires, les thésaurus et les grammaires;
– consulter ses pairs et l'enseignant;
– accepter et assimiler la rétroaction;
– utiliser une liste personnalisée d'erreurs courantes à vérifier;
– corriger les erreurs et rédiger la version finale.

Publication (facultative)

Si l'élève décide de publier le texte, il peut :

– mettre son texte au propre;
– le transmettre au destinataire ciblé.

Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé.

Démarche de production

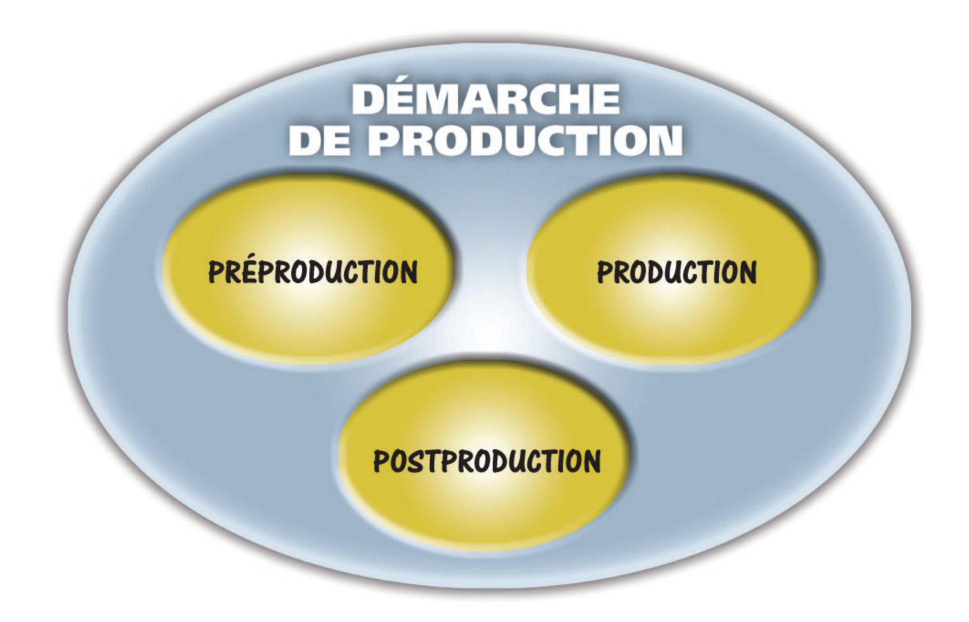
L'élève est souvent mis en présence de l'anglais par l'entremise des médias, que l'on pense aux émissions de télévision, aux jeux vidéo, aux vidéoclips et aux sites Web. Il est donc essentiel qu'il soit en mesure d'examiner d'un œil critique les messages qui lui sont transmis. Au fil d'expériences de production variées, l'élève approfondit sa compréhension des médias, que ce soit en sa qualité de producteur ou de consommateur avisé. Au cours de la démarche de production, l'élève s'exprime en créant des textes médiatiques variés (ex. affiches, enregistrements audio, courts métrages, présentations sur ordinateur ou pages Web) avec les autres élèves. Cette démarche repose sur la coopération et la discussion avec ses pairs et l'enseignant. L'élève négocie constamment des idées avec les autres membres du groupe, puisque c'est en équipe que se prennent les décisions concernant la production du texte.

Au premier cycle du secondaire, l'élève a participé à quelques projets de création de textes médiatiques en utilisant la démarche de production. Il a expérimenté les étapes de production et a commencé à les adapter en fonction de ses besoins. Au deuxième cycle du secondaire, l'élève continue d'adapter la démarche de production. Il est davantage en mesure de choisir le support médiatique, les outils, les stratégies et les ressources qui conviennent le mieux pour réaliser une tâche.

Il y a trois étapes dans la démarche de production : la préproduction, la production et la postproduction. Cette démarche est récursive, en ce sens que l'élève peut aller et venir d'une étape à une autre. Par exemple, même s'il est rendu à une étape ultérieure, il peut revenir à l'étape de la préproduction pour fouiller davantage son sujet. Il convient de souligner qu'il n'a pas à utiliser la démarche en entier pour chaque texte. En effet, dans certains cas, l'élève n'a à parcourir que l'étape de la préproduction tandis que, dans d'autres, il peut se rendre jusqu'à la postproduction. Cependant, dans tous les cas, l'élève doit réfléchir à son expérience de production.

Analyse des textes

Avant de s'engager dans la démarche de production, l'élève a accès à des textes médiatiques analogues à celui qu'il s'apprête à produire. Il prend le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il repère les modèles qui se dégagent des textes en s'attardant particulièrement à leurs caractéristiques internes (sujet ou information, langage, éléments constitutifs) et contextuelles (intention de communication, destinataire et repères culturels). Il dresse une liste des principales caractéristiques que doit posséder un texte médiatique de qualité. Cette liste et les textes analysés constituent des références fort utiles pour l'élève lorsque celui-ci doit produire son propre texte médiatique.



Préproduction

À l'étape de la préproduction, les élèves planifient la production de leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- effectuer un exercice de remue-méninges afin de trouver et d'explorer un sujet (ex. *What do we want to talk about? What do we want to say about the topic?*);
- activer leurs connaissances antérieures sur le sujet choisi (ex. *What do we already know about the topic? What do we need to find out?*);
- effectuer des recherches;
- après consultation, choisir un support médiatique pour la production du texte (ex. *What medium will best suit our purpose and reach our audience?*);
- activer leurs connaissances antérieures sur les caractéristiques de textes analogues (ex. *What do we already know about text medium? What are the characteristics of an effective media text?*);
- définir l'intention de communication du texte (ex. *What do we want to accomplish with our text?*), c'est-à-dire s'exprimer, informer ou inciter;
- cibler le destinataire (ex. *Who is our audience and how can we best address them?*), c'est-à-dire le ton, le niveau de langue, la connaissance du domaine et le degré d'intérêt;
- écrire une phrase qui résume l'objectif de la production (ex. *Our group is going to create a news article for the school Web site, highlighting the purpose of an upcoming fundraising event*) et qui guidera le groupe tout au long de la tâche;
- déterminer quel niveau de langue et quel type d'images, de conventions et de techniques médiatiques conviennent le mieux à l'intention de communication et au destinataire;
- utiliser des stratégies (ex. prendre des notes, établir des correspondances sémantiques et inférer) et des ressources (ex. portfolios, travaux antérieurs et journal de réponse);
- créer un scénario-maquette (c'est-à-dire un schéma visuel de la production comprenant divers éléments, tels que l'action illustrée à l'aide d'une série de vignettes ainsi que la durée, les conventions et les techniques médiatiques et la partie narrative ou les dialogues pour chaque vignette);
- si nécessaire, rédiger un scénario, en suivant la démarche d'écriture (ex. un scénario dans le cas d'un court métrage ou un court texte pour accompagner une publicité);
- déterminer les rôles et les responsabilités des membres du groupe;
- dans un carnet de bord de groupe, conserver des traces de la démarche et de l'apprentissage à toutes les étapes de la production (ex. consigner les décisions prises par le groupe, la documentation nécessaire et les questions à poser à l'enseignant);
- valider les idées à intégrer dans le texte auprès des pairs et de l'enseignant;
- apporter des correctifs au plan selon la rétroaction reçue.

Production

À l'étape de la production, les élèves produisent leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- créer le texte médiatique en faisant appel aux stratégies et aux ressources nécessaires et en tenant compte des décisions prises à l'étape de la préproduction;
- utiliser les conventions et les techniques médiatiques, telles que les images, les symboles, les panneaux, les logos et la narration;
- faire appel aux technologies de l'information et de la communication;
- valider la version préliminaire de la production auprès d'un groupe témoin (ex. petit groupe formé de pairs et de l'enseignant);
- apporter les corrections et les dernières retouches, compte tenu de la rétroaction fournie par le groupe témoin.

Postproduction

À l'étape de la postproduction, les élèves présentent et évaluent leur texte médiatique. Ensemble, ils peuvent :

- présenter le texte au destinataire;
- examiner et évaluer, individuellement, puis avec l'enseignant et le groupe, les éléments suivants :
  - les réactions et commentaires du destinataire,
  - la démarche de production,
  - la coopération,
  - le répertoire linguistique,
  - la version finale de la production,
  - les objectifs à poursuivre pour les productions ultérieures.

CONVENTIONS ET TECHNIQUES MÉDIATIQUES À EXPLORER DANS LA DÉMARCHE DE PRODUCTION

Mise en page	Agencement de tous les éléments visuels (ex. titres, texte et illustrations) dans une page, une affiche, une brochure, une page Web, etc., afin d'attirer l'attention et de transmettre efficacement le message	
Symbole	Représentation graphique permettant d'exprimer des nuances de sens plus subtiles et de rendre une production plus agréable sur le plan esthétique	
Trame sonore	Son direct	Son enregistré sur bande simultanément avec l'image
	Son doublé	Son ajouté lorsque la production est terminée
	Narration hors champ	Commentaire ajouté à une production
	Effets sonores	Bruits qui accompagnent l'action Ambiance qui aide à situer l'auditeur ou le téléspectateur dans le contexte (ex. vent, bris de verre ou pas d'un animal qui court)
	Musique	Ambiance de fond qui permet d'établir le rythme de l'action
Image	Plan de caméra	Plan d'ensemble : image du sujet et de la majeure partie du décor Plan moyen : image centrée sur le sujet et sur une partie du décor Gros plan : image très rapprochée d'une petite partie du sujet (ex. image du visage d'un personnage)
	Angle de prise de vues	Angle et hauteur à partir desquels la caméra filme la scène
	Mouvement de caméra	Mouvement panoramique : déplacement horizontal de la caméra pour suivre l'action Zoom avant et arrière : changement progressif de cadrage vers l'avant ou vers l'arrière pendant la prise de vue, sans déplacement de caméra
	Transitions	Coupure : passage d'un plan à un autre sans transition Fondu à l'ouverture et à la fermeture : apparition ou disparition graduelle de l'image
	Vitesse de déroulement de la bande ou de l'action	Temps réel (ex. un clip de dix minutes peut correspondre à un événement de dix minutes) Temps comprimé : choix de ne pas montrer tous les événements entre les séquences, entre les scènes et à l'intérieur des scènes Ralenti : ralentissement de l'action pour produire un effet dramatique Accéléré : accélération des mouvements afin de créer un effet saisissant ou comique Retour en arrière : interruption de l'action pour revenir sur un événement passé

Textes

Contenu de formation

Dans la classe d'anglais, langue seconde, des textes authentiques sont utilisés en vue d'offrir un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais.

Le terme « texte » désigne toute forme de communication (orale, écrite et visuelle) faisant appel à l'anglais (ex. émissions de radio, pétitions, bandes-annonces pour un film). Dans la classe d'anglais, langue seconde, des textes authentiques sont utilisés en vue d'offrir un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais. Les textes authentiques sont des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux qu'est susceptible de rencontrer l'élève en situation réelle. L'élève écoute, lit, visionne, écrit et produit des textes. Il se familiarise avec une variété de textes qui correspondent à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier en anglais. Il est appelé à travailler à partir de textes de son choix, mais aussi à partir de ceux qui sont sélectionnés ou suggérés par l'enseignant.

Types de textes

Il existe un vaste éventail de textes, que l'on peut classer en trois catégories : les textes courants, les textes littéraires et les textes informatifs. Un même texte peut appartenir à plus d'une catégorie (ex. la biographie d'une vedette de cinéma peut se trouver dans la catégorie des textes courants et dans celle des textes informatifs). Voici des exemples de textes des trois types :

Textes courants
Textes qui reflètent la culture populaire et la vie de tous les jours (ex. dessins animés, bandes dessinées, courriels, correspondance, films, affiches, chansons, magazines pour jeunes adultes et comédies de situation télévisées)

Textes littéraires
Textes qui incluent la littérature pour jeunes adultes et les romans abrégés (ex. récits d'aventures, biographies, journaux intimes, légendes, romans policiers, poèmes, science-fiction, nouvelles et pièces de théâtre)

Textes informatifs
Documents factuels (ex. annonces publicitaires, formulaires de demande d'emploi, atlas, dictionnaires, reportages, encyclopédies, consignes, manuels, bulletins d'informations, journaux, comptes rendus, curriculum vitæ et sondages)

Les textes médiatiques peuvent se présenter à l'aide de différents supports : audiovisuel (ex. télévision), visuel ou imprimé (ex. journaux), numérique (ex. présentation multimédia) et audio (ex. émission de radio).

Caractéristiques des textes

Pour pouvoir écouter, lire, visionner, écrire et produire des textes avec davantage d'efficacité, l'élève doit reconnaître les modèles de textes et leur structure. Il doit prendre le temps d'examiner et d'analyser les textes et d'en comparer les similitudes et les différences. Il examine les caractéristiques internes et contextuelles des textes et emploie les termes appropriés pour les désigner (ex. dans le cas d'un journal, il parlera de gros titres, de photos, de manchettes et d'éditorial).

Pour pouvoir écouter, lire, visionner, écrire et produire des textes avec davantage d'efficacité, l'élève tient compte des caractéristiques internes et contextuelles.

Lorsqu'il examine les caractéristiques internes d'un texte, l'élève prend en considération le sujet ou l'information et le langage. Par exemple, un article provenant d'un cybermagazine sur les sports sera présenté dans un langage concret, très descriptif et technique. Il tient compte également des éléments constitutifs du texte, c'est-à-dire de la façon dont l'information est organisée et présentée dans ce texte. Pensons aux articles de journaux, qui sont présentés suivant le schéma de la pyramide inversée : l'information générale figure en premier, suivie de l'information spécifique.

L'élève tient également compte des caractéristiques contextuelles du texte pour pouvoir situer ce dernier en contexte. Il examine l'intention de communication[9] du texte (s'exprimer, informer ou inciter), le destinataire (ex. pairs, enseignant ou adultes de son entourage) ainsi que les repères culturels. Par exemple, un cybermagazine sportif pourrait avoir les jeunes du Québec pour destinataire cible. Afin de susciter l'intérêt de ce destinataire, l'auteur devrait traiter davantage d'événements sportifs qui se déroulent dans cette province. Si, par ailleurs, l'élève lisait un cybermagazine sportif publié en Australie, il remarquerait sans doute des différences culturelles, le destinataire cible – les Australiens – s'intéressant à d'autres sports.

9. Un même texte peut avoir plusieurs intentions de communication. Par exemple, une fable peut permettre à l'auteur de s'exprimer (littérature) et d'inciter (morale).

Caractéristiques des textes		
Caractéristiques internes	**Sujet/information**	Ex. sujets en rapport avec les champs d'intérêt, les besoins, les expériences et les préoccupations de l'élève
	Langage	Ex. langage technique dans un manuel d'instructions ou langage figuré dans un poème
	Éléments constitutifs	Ex. scènes, angles de prise de vue, générique, distribution, mise en scène et action dans une comédie de situation télévisée Ex. images, phylactères, couleurs, dessins, personnages, humour, sarcasme et gag final dans une bande dessinée Ex. actes, scènes, indications scéniques, dialogues, accessoires, effets spéciaux, rôles, mise en scène, intrigue, thème et ironie dans une pièce de théâtre Ex. vers, mètre, rime, distique, métaphore, comparaison et symbolisme dans un poème Ex. identification de la station, manchette, commentaires et technique de la pyramide inversée dans un bulletin d'informations Ex. clauses imprimées en petits caractères, sous-titres, espaces à remplir, section des renseignements personnels située au haut de la page dans un formulaire de demande d'emploi
Caractéristiques contextuelles	**Intention de communication**	**S'exprimer :** un texte visant à communiquer des sentiments, des émotions et des attitudes (ex. pour décrire une entrevue d'embauche) **Informer :** un texte visant à énoncer des faits (ex. pour expliquer une façon de procéder) **Inciter :** un texte visant à influencer un comportement ou une perception (ex. pour persuader quelqu'un d'acheter un produit)
	Destinataire	Ex. famille, amis, pairs, enseignants, membres de la communauté, décideurs et collectivité mondiale
	Repères culturels	Ex. repères de la culture personnelle de l'élève ou d'autres cultures dans les textes

Bibliographie

Note. – Les ouvrages et articles figurant dans une catégorie peuvent contenir de l'information relevant d'autres catégories.

Apprentissage d'une langue seconde

ATWELL, Nancie. *In the Middle, New Understandings About Writing, Reading, and Learning,* Concord, Irwin Publishing, 1998.

BROWN, H. Douglas *Principles of Language Learning and Teaching,* 4e éd., White Plains, Longman, 2000.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy,* 2e éd., White Plains, Longman, 2001.

CELCE-MURCIA, Marianne (dir.). *Teaching English as a Second or Foreign Language,* Boston, Heinle and Heinle, 2001.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition,* Oxford, Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching,* 2e éd., Oxford, Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, Patsy M. et Nina Spada. *How Languages Are Learned,* 2e éd., Oxford, Oxford University Press, 1999.

RIVERS, Wilga M. *Interactive Language Teaching,* Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

SHRUM, Judith L. et Eileen W. Glisan. *Teacher's Handbook. Contextualized Language Instruction,* Boston, Heinle and Heinle, 2000.

Évaluation

BROWN, H. Douglas. *Language Assessment Principles and Classroom Practices,* White Plains, New York, Longman, Pearson Education, 2004.

CENTRE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE CANADIENS. Ottawa, 2002, <www.language.ca>.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* Paris, Didier, 2003.

O'MALLEY, J. Michael et Lorraine Valdez Pierce. *Authentic Assessment for English Language Learners,* New York, Addison Wesley, 1996.

Culture

HINKEL, Eli. *Culture in Second Language Teaching and Learning,* Cambridge, Cambridge Applied Linguistics, 2005.

HUBER-KRIEGLER, Martina, Ildikó Lázár et John Strange. *Miroirs et fenêtres – Manuel de la communication interculturelle*, 2006, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2006.

KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press, 1993.

Stratégies

ANDERSON, N. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning,* ERIC Digests, 2002, < http://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm>.

CHAMOT, A. U. *High School Foreign Language Students' Perceptions of Language Learning Strategies Use and Self-Efficacy,* Washington, National Foreign Language Resource Center, Georgetown University/Center for Applied Linguistics, 1996.

CHAMOT, A. U. « The Cognitive Academic Learning Approach (CALLA): An update », dans P. A. Richard-Amato et M. A. Snow (dir.), *Academic Success for English Language Learners: Strategies for K-12 Mainstream Teachers,* White Plains (New York), Longman, 2005, p. 87-101.

O'MALLEY, J. Michael et Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition,* Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca L. (dir.). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives,* Honolulu, University of Hawaii Press, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996.

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know,* Boston, Heinle and Heinle, 1990.

SCHUNK, Dale H. *Self-Regulation Through Goal Setting,* ERIC Digests, 2002, <http ://www.ericdigests.org/2002-4/goal.html>.

Grammaire

DOUGHTY, Catherine et Jessica Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition,* Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, Rod. « The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum », dans *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms,* Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.

LYSTER, Roy et Leila Ranta. « Corrective Feedback and Learner Uptake », *Studies in Second Language Acquisition,* nº 19, 1997, p. 31-66.

NASSAJI, Hossein. « Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities », *The Canadian Modern Language Review,* nº 55, vol. 3, mars 1999, p. 385-402.

Démarche de réponse

PARSONS, Les. *Response Journals Revisited: Maximizing Learning Through Reading, Writing, Viewing, Discussing and Thinking.* Markham (Ontario), Pembroke Publishers, 2001.

PURVES, Alan C., Theresa Rogers et Anna O. Soter. *How Porcupines Make Love III—Readers, Texts, Cultures in the Response-Based Literature Classroom,* New York, Longman, 1995.

ROSENBLATT, Louise. *Literature as Exploration,* 5e éd., New York, Modern Language Association of America, 1995.

ROSENBLATT, Louise. *Making Meaning with Texts: Selected Essays,* Portsmouth (New Hampshire), Heinemann, 2005.

Démarche d'écriture

FIDERER, Adele. *Teaching Writing: A Workshop Approach,* New York, Scholastic, Professional Books, 1999.

SCARCELLA, R. et Rebecca Oxford. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom,* Boston, Heinle and Heinle, 1992.

WILLIS, Scott. « Teaching Young Writers: Feedback and Coaching Helps Students Hone Skills », *Curriculum Update,* printemps 1997.

Démarche de production

BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture,* Cambridge, Polity Press, 2003.

THOMAN, Elizabeth (dir.). *Teacher's/Leader's Orientation Guide:* «Media Lit Kit – A Framework for Learning and Teaching in a Media Age», Santa Monica (Californie), Center for Media Literacy, 2002, <www.medialit.org>, <http ://www.media-awareness.ca>, <http ://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/home/>.

Textes

COPI, Irving M. *Introduction to Logic,* 12e éd., Delhi, Prentice Hall of India, 2004.

SWALES, John M. *Genre Analysis : English in Academic and Research Settings,* Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

WIDDOWSON, H. G. *Text, Context, Pretext,* Australie, Blackwell Publishing, 2004.

Différenciation

TOMLINSON, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners,* Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

TOMLINSON, C. *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms,* Upper Saddle River (New Jersey), Prentice Hall, 2004.